

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени А. И. ГЕРЦЕНА»

На правах рукописи

ГУТНИК Ирина Юрьевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧЕНИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

Специальность 5.8.1. – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант
доктор педагогических наук, профессор
А.П. Тряпицына

Санкт-Петербург

2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	23
1.1. Теоретический анализ научных представлений о профессиональной педагогической деятельности педагога	23
1.2. Особенности решения профессиональных задач педагогом	42
1.3. Характеристика самоопределения подростков современной основной школы	56
Выводы по главе 1	87
Глава 2. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО ПОНИМАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧЕНИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	89
2.1. Эмпирические представления педагогов о педагогической диагностике в деятельности педагога	89
2.2. Развитие представлений о педагогической диагностике в педагогической науке	101
2.3. Сущностные характеристики современного понимания педагогической диагностики	121
2.4. Построение диагностической методики самоопределения школьника в образовательном процессе	149
2.5. Построение образовательного процесса на основе использования результатов педагогической диагностики	162
Выводы по главе 2	189
Глава 3. ЛОГИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	192
3.1. Характеристика экспериментальной базы и методов эмпирического исследования	192
3.2. Содержание и результаты локальных экспериментов по апробации методик педагогической диагностики самоопределения учащихся	197
3.3. Подготовка учителей к использованию методик педагогической диагностики самоопределения ученика в образовательном процессе	230
3.4. Подготовка студентов бакалавриата и магистратуры к использованию методик педагогической диагностики самоопределения ученика в образовательном процессе	247
Выводы по главе 3	258

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	261
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	265
ПРИЛОЖЕНИЯ	304
Приложение 1. Анкета «Знает ли учитель своего ученика?»	304
Приложение 2. Сравнительный анализ этапов процесса диагностирования, принятый в философии, психологии и педагогике	310
Приложение 3. Первичное кодирование по проблеме: особенности подростков в контексте самоопределения	313
Приложение 4. Показатели, характеризующие самоопределение	316
Приложение 5. Перечень умений для «Профайла самоопределения ученика»	317
Приложение 6. Методика педагогической диагностики для самодиагностики ученика: «Профайл самоопределения ученика»	319
Приложение 7. Методика педагогической диагностики для самодиагностики педагога: «Профайл поддержки самоопределения ученика»	323
Приложение 8. Обзор банка методик электронного образовательного ресурса «Диагностическая школа»	326
Приложение 9. Расширенный банк методик педагогической диагностики ...	337
Приложение 10. Пример педагогического рефлексивного практикума для обучения педагогов	341
Приложение 11. Педагогические задачи самоопределения подростка для обучения учителей	344
Приложение 12. Программа учебной дисциплины для магистратуры «Педагогическая диагностика в образовательном процессе»	346

ВВЕДЕНИЕ

Идея поддержки самоопределения ученика сегодня весьма востребована в обществе, поскольку напрямую связана с идеей устойчивого развития страны, которая предполагает инвестиции в человеческий капитал. В условиях современной неопределенности будущего важно, чтобы человек был готов к самоопределению, что обуславливает появление совершенно новых задач педагога, направленных на содействие самоопределению личности в школьные годы.

На основе дискурсивного анализа Федеральной программы развития образования, Федеральных государственных образовательных стандартов, Федеральной целевой программы развития образования, Федерального закона об образовании и других документов правомерно сделать вывод об ориентации современного этапа развития отечественного общего образования на поддержку развития ученика, независимо от его способностей и тех условий, в которых работает школа.

В требованиях ФГОС ОО отмечается, что современный педагог должен обладать способностью видеть в каждом ученике уникальную личность, уметь создавать условия для раскрытия человеческого потенциала, понимать своих учеников и уметь вступать с ними во взаимодействие, быть способным вести диалог с представителями различных социальных групп, культур. Педагогам необходимо быть готовыми к глубокому анализу образовательного процесса на основе объективного осмысления самого процесса и его результатов, что требует более тонкого инструментария, более целенаправленной адресации и позволяет снижать долю случайно принимаемых решений.

Анализ литературы за последние 20 лет свидетельствует о том, что именно на проблеме становления самоопределения школьника фокусируется внимание научного педагогического сообщества. В науке актуальность этой проблемы фиксируется в современных научных исследованиях, крупных публикациях, в учебниках, которые вышли на основании исследований, аналитических данных крупных исследовательских центров, комплексных программ исследований РАО.

Изучение сложившейся образовательной практики свидетельствует о том, что задача содействия самоопределению школьников осознается учителями: в современной школе создаются различные условия, реализация которых направлена на оказание помощи ученику в самоопределении, открываются школы с углубленным изучением предметов, которые позволяют учитывать интересы детей, проявивших себя в какой либо области, создаются профильные классы, открываются факультативные и элективные курсы во второй половине дня, вводится внутренняя дифференциация обучения на уроке по трудности задания, по сложности домашних заданий и т.д.

Однако в практике содействия самоопределению школьника педагогическая диагностика используется фрагментарно, что не позволяет выявить и учесть в образовательном процессе проблемы самоопределения конкретных учащихся. Об этом свидетельствуют результаты анкетирования более 1200 учителей, проведённого в разных школах Санкт-Петербурга в 2015-2022 году. Было установлено, что в современной школе педагогическая диагностика используется несистемно: учителя отмечают излишнюю сложность используемых диагностических методик; малую результативность мер, принимаемых в связи с полученными данными педагогической диагностики.

О необходимости комплексного использования педагогической диагностики, направленной на поддержку ученика, было сказано ещё в шестидесятых годах прошлого века К. Ингенкампом. При этом наблюдается своеобразный парадокс: с шестидесятых годов 20 века увеличивается количество публикуемых работ и диссертаций по проблеме личностно-ориентированного обучения, а научное знание, раскрывающее сущность и возможности педагогической диагностики, остаётся на уровне результатов, полученных в 60-х годах. Можно утверждать, что проблема использования педагогической диагностики приобретает в современных условиях особую значимость.

Прежде всего, отметим, что для современного подростка характерны проблемы как типичные, присущие данному возрасту в целом, так и вариативные, ситуативные, обусловленные изменением социокультурной ситуации. Подросток

очень быстро меняется, причем школа при этом не является ведущим фактором, который оказывает влияние на эти изменения и незначительно может оказывать на них влияние. Это происходит во многом потому, что школа, учитель не имеют достоверной информации о том, что происходит с современными подростками. Если у учителя для достижения предметных результатов есть методические пособия, технологические карты, учебные программы, различные технологии, для организации внеурочной деятельности есть различные программы и методические пособия, технологии, то для поддержки самоопределения таких методических материалов недостаточно. Следует отметить и недостаточное внимание, которое уделяется формированию готовности к осуществлению антропопрактик в процессе профессиональной подготовки будущего педагога.

Анализ теоретических работ и изучение практики реализации педагогической диагностики в общем образовании позволили выявить две группы основных **противоречий**:

- между активизацией исследований проблемы педагогического содействия самоопределению школьника и недостаточным изучением возможностей педагогической диагностики для поддержки процесса самоопределения школьника;
- между осознанием учителями необходимости использования педагогической диагностики в современных школах и неготовностью большинства педагогов к применению педагогической диагностики в целях поддержки самоопределения ученика.

Данные противоречия позволяют зафиксировать **проблему** исследования, которая заключается в обосновании современного научно-педагогического знания о сущности педагогической диагностики самоопределения личности в профессиональной деятельности педагога. Выявленная проблема позволила сформулировать тему исследования: **«Педагогическая диагностика самоопределения ученика в профессиональной деятельности педагога основной школы»**.

Степень разработанности проблемы

В педагогической науке имеется совокупность знаний, необходимая для постановки и решения проблемы исследования возможностей педагогической диагностики самоопределения ученика в профессиональной деятельности современного педагога – разработаны теоретические концепции образовательного процесса в школе (Е.А. Александрова, В.С. Гершунский, О.Е. Лебедев, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, В. Оконь, И.М. Осмоловская, Л.М. Перминова, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.В. Шубинский); исследованы проблемы профессиональной педагогической деятельности (Н.В. Бордовская, Е.П. Ильин, М.М. Кашапов, Л.В. Кондрашева, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.А. Реан, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, Г.С. Сухобская, А.П. Тряпицына, Н.М. Яковлева); изучены возрастные особенности современного подростка и различные аспекты взаимосвязи процесса обучения и формирования личности ученика (О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Казакова, И.С. Кон, Н.Н. Михайлова, С.А. Расчетина, Л.А. Регуш, П.А. Сергоманов, А.Н. Тубельский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Ю.С. Юсфин, И.С. Якиманская); в работах (Е.А. Александрова, С.В. Воробьева, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, Д.И. Фрумин, Б.И. Хасан) рассмотрены варианты проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов ученика; проведены исследования, раскрывающие особенности применения педагогической диагностики в образовательном процессе (Н.М. Борытко; О.Ю. Ефремов; В.А. Зайцев; В.И. Звонников, Е.А. Михайлычев; А.А. Попова; Л.Ф. Спирин; Е.А. Суховиенко).

В работах, посвященных педагогической диагностике, исследованы вопросы сущности педагогической диагностики как теории, как вида познания и как функции педагогической деятельности, проведена классификация подходов к выделению этапов педагогической диагностики и намечены пути её осуществления. Вместе с тем, диагностическая деятельность педагога не охарактеризована целостно, не описано, как педагогическая диагностика может быть применима для решения задачи помощи в самоопределении ученика.

Цель исследования – выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка **концепции педагогической диагностики самоопределения ученика** в профессиональной деятельности педагога современной основной школы.

Объект исследования – **профессиональная педагогическая деятельность педагога современной школы.**

Предмет исследования – **педагогическая диагностика самоопределения ученика** в профессиональной деятельности педагога основной школы.

Ведущая идея исследования сформулирована следующим образом: реализация педагогической диагностики самоопределения школьника как имманентной функции педагогической деятельности способствует преодолению предметоцентризма школьного образования за счёт диагностического обеспечения реализации взаимосвязи личностных и предметных целей, что обеспечивает построение образовательного процесса в основной школе в логике поддержки самоопределения личности и может рассматриваться в качестве нового ресурса достижения современного качества общего образования.

Замысел исследования характеризуется следующей логикой: от выявления сущности современной профессиональной деятельности учителя, через анализ исторических предпосылок становления педагогической диагностики самоопределения ученика, к теоретическому обоснованию концепции и экспериментальной проверке в серии локальных экспериментов предложенного подхода в образовательной практике школ и разработке программ обучения педагогической диагностике студентов педагогического вуза и учителей-практиков.

Гипотеза исследования. Педагогическая диагностика в профессиональной деятельности педагога способствует выявлению, корректировке и поддержке процесса самоопределения школьников в образовательном процессе в том случае, если она:

- осознается учителем как необходимая характеристика профессиональной деятельности в современных условиях;

- проявляется в сочетании всех сущностных характеристик педагогической диагностики, которая учитывает все направления самоопределения ученика;
- применяется в формате формирующего диагностирования как условия становления самоопределения ученика;
- осуществляется комплексно в пространстве взаимодействия педагогического коллектива, родителей и школьников;
- предполагает построение подготовки учителя на основе рефлексии задачи «видеть ученика» в образовательном процессе.

Исходя из цели и предмета исследования, для доказательства положений гипотезы были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить методологию исследования и осуществить теоретический анализ сущностных характеристик педагогической диагностики самоопределения ученика в школе.

2. Охарактеризовать особенности современной деятельности педагога основной школы и самоопределения подростка.

3. Провести исторический анализ проблемы становления педагогической диагностики в России с выявлением закономерностей, достижений, трудностей и будущих перспектив развития.

4. Определить содержание и структуру комплексной методики педагогической диагностики самоопределения учеников в школе на основе систематизации методик педагогической диагностики самоопределения ученика в школе.

5. Выявить основные эффекты от применения педагогической диагностики в школе.

6. Разработать формы обучения педагогической диагностике педагогов совместно со школьниками, студентов педагогического вуза.

7. Провести опытно-экспериментальную проверку продуктивности разработанной концепции.

Методологической основой исследования является:

- на *философском уровне*: идея диалектики, которая выражается в сочетании и взаимопереходе количественных и качественных методов.

- на *общенаучном уровне* избраны деятельностный и системный подходы, позволяющие исследовать изменения характеристик профессиональной деятельности педагога, фиксировать направления самоопределения ученика, определять компоненты подготовки будущего учителя к применению педагогической диагностики в современном образовательном процессе, рассматривать образовательный процесс как систему по решению задач, а педагогическую диагностику имманентной характеристикой этой профессиональной деятельности. Эти подходы рассматриваются с позиций идей постнеклассической методологии педагогики, которая ориентирует на качественные методы (метод кейсов, глубинных и нарративных интервью, неструктурированных наблюдений, методик рефлексивного характера).

- на *конкретно-научном уровне* избрана методология педагогического исследования, обоснованная в работах учёных Ленинградской-Петербургской научно-педагогической школы: Т.К. Ахаян, А.К. Громцевой, З.И. Васильевой, К.Д. Радиной, Г.И. Щукиной, которая традиционно ориентирована на моделирование условий, в которых проявляется активность самого ученика и в которой сочетается естественно-научный подход к исследованию с качественными оценками результатов исследования.

- на *частном методическом уровне* была использована *совокупность* следующих методов исследования, соответствующих указанным подходам:

1. *Теоретические*: анализ литературы, моделирование гипотезы исследования; проектирование ожидаемых результатов и процессов их достижения на различных этапах поисковой работы, обобщение и синтез, абстрагирование, моделирование, изучение педагогической документации.

2. *Эмпирические*: гуманитарные (фокус-группы, беседы, сочинения, экспертная оценка, глубинное и нарративное интервью, рефлексивные методики, в том числе: интро- и ретроспекции, автобиографический метод, интерпретация

текста, методы интуитивного познания (метод метафорического переноса, метод прототипов, дивинационный метод), опросные (анкетирование), анализ продуктов деятельности и выполнения тестовых заданий, наблюдение, обобщение педагогического опыта, диагностический эксперимент по исследованию позиций и отношений учителей к диагностической деятельности, опытно-экспериментальная работа, локальные педагогические эксперименты.

Теоретическая база исследования определена идеями, концепциями и теориями, необходимыми для решения проблемы исследования:

- концепции развития *современного школьного образования* (Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, Л.М. Долгова, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, Ю.И. Калиновский, А.Г. Каспржак, Г.С. Ковалева, О.Е. Лебедев, О.Б. Логинова, М.Н. Певзнер, А.А. Пинский, Е.В. Пискунова, К.Н. Поливанова, В.В. Рубцов, Т.В. Светенко, А.Л. Семенов, В.В. Сериков, А.О. Татур, А.П. Тряпицына, Ю.Н. Турчанинова, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, Г.А. Цукерман);
- идеи содействия становлению и развитию целостности *человека средствами образования* (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Н.А. Бердяев, А.А. Бодалев, В.И. Гинецинский, М.К. Мамардашвили, А. Маслоу, К.Р. Роджерс, В.В. Розанов, П.В. Симонов, К.Д. Ушинский, С.Л. Франк, М. Хайдегер и др.); концепция *антропоориентированного образования* (А.Г. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, В.П. Зинченко, Л.Н. Куликова, Л.М. Лузина, А.Б. Орлов, В.И. Слободчиков, М. Шелер); концепции *лично-ориентированного обучения* (Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, В.В. Дубровина, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская);
- характеристика педагогической *деятельности как деятельности по решению педагогических задач* (В.И. Гинецинский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, А.П. Тряпицына);

- концепции *самоопределения личности, поддержки и сопровождения ребёнка* в образовании (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, С.В. Воробьева, О.С. Газман, М.Р. Гинзбург, Е.И. Казакова, А.А. Леонтьев, Н.Н. Михайлова, С.А. Писарева, Н.С. Пряжников, С.А. Расчетина, М.И. Рожков, В.Ф. Сафин, А.П. Тряпицына, А.Н. Тубельский, Б.И. Фруммин, Д.И. Хасан, А.С. Чернышёв, Ю.С. Юсфин, И.С. Якиманская);
- теоретические взгляды отечественных ученых, раскрывающие сущность *педагогической диагностики* (В.С. Аванесов, В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, Б.П. Битинас, А.А. Бодалев, Н.М. Борытко, Л.Р. Данакари, М.Г. Ермолаева, К. Ингенкамп, М.Н. Кожевникова, А.И. Кочетов, Б.Т. Лихачев, Б.Ф. Ломов, В.Г. Максимова, Е.А. Михайлычев, А.В. Мудрик, К.К. Платонов, Л.Ю. Сироткин, В.А. Сластенин, Ю.П. Сокольников, Е.А. Суховиенко).

Отдельно обозначим источниковую базу исследования, которую составили:

- документы, отражающие процессы реформирования систем образования различных стран мира в течение последних двух десятилетий, в том числе России, аналитические отчеты о реализации широкомасштабного эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования, аналитические обзоры результатов качества школьного образования в России и за рубежом;
- образовательные стандарты (ФГОС ОО и ФГОС ВО);
- аналитические отчеты, посвященные разным подходам к дидактической педагогической диагностике (аналитические отчеты по результатам ЕГЭ, отчеты международных сравнительных исследований качества образования в России: PISA, PIRLS, TIMSS, TEDS-M).

Экспериментальная база исследования: в констатирующем этапе эксперимента участвовали 30 школ г. Санкт-Петербурга; в формирующем этапе эксперимента – ГБОУ № 197, ГБОУ № 307, Гимназия при Русском музее, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская Академия постдипломного образования, научно-методические центры Центрального, Адмиралтейского районов, НОУ «Смена».

Этапы исследования:

- I этап — *проблемно-постановочный* (2000-2005 гг.). На этом этапе было проведено изучение литературы и практики образовательных организаций по проблеме исследования; проведено изучение особенностей профессиональной деятельности педагога; была выявлена роль педагогической диагностики в решении педагогических задач; особенности интуитивной диагностики в деятельности педагога; сформулированы ведущая идея, исходная гипотеза и замысел исследования.
- II этап — *этап ценностно-смыслового осознания проблемы* (2005-2011 гг.). На основе изучения и анализа отечественной и зарубежной научной литературы по проблемам педагогической диагностики, сопровождения и поддержки школьника в процессе самоопределения были выявлены ценностно-смысловые ориентиры педагогической диагностики, *сущностные характеристики педагогической диагностики самоопределения ученика* и уточнен замысел исследования.
- III этап — *этап анализа практики реализации педагогической диагностики в опыте педагогов и разработки концепции* (2011-2016 гг.). На этом этапе определялась эмпирическая база исследования, проводилась опытная работа по разработке алгоритма педагогической диагностики самоопределения ученика основной школы и формулировка теоретических положений концепции.
- IV этап — *опытно-экспериментальный* (2016-2021 гг.) связан с осуществлением экспериментальной проверки теоретической концепции педагогической диагностики самоопределения ученика в деятельности современного педагога в ходе проведения локальных экспериментов; осуществлялась разработка и апробация программ повышения квалификации для педагогов, подготовки бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование»; обобщались результаты экспериментальной части диссертационного исследования; оформлялись патенты на электронные УМК.

- V этап — *аналитико-обобщающий* (2021-2022 гг.) был посвящён анализу, синтезу, систематизации и обобщению теоретических выводов и результатов экспериментальной работы; диссеминации опыта, оформлению диссертации.

На защиту выносятся концепция педагогической диагностики, которая включает в себя совокупность утверждений, отражающих основные результаты исследования.

1. Педагогическая диагностика самоопределения ученика – это познавательно-преобразующая деятельность учителя, которая позволяет выявить знание о различных направлениях самоопределения ученика (личностного, социального, предметного, профессионального) и использовать полученное знание для проектирования и корректировки образовательного процесса в пространствах урока, внеурочной деятельности, жизнедеятельности школы.

Профессиональная педагогическая деятельность современного учителя направлена на содействие самоопределению школьника, что предполагает использование педагогической диагностики на всех этапах решения профессиональных задач. Ведущим критерием самоопределения современного подростка является *осознанность самоопределения*, показателями которой являются *изменение глубины понимания, осознания желаний, стремлений учеников, связанных с четырьмя актуальными для подростка направлениями самоопределения.*

2. Актуализация проблемы реализации педагогической диагностики самоопределения школьника на современном этапе образования подтверждается анализом исторического развития данной области педагогического знания, которое характеризуется следующими изменениями:

- уточнением понимания *целей* применения педагогической диагностики от идеи реализации «обратной связи» на основе оценки или отметки («аттестации») к обоснованию возможностей применения педагогической диагностики для помощи ученику в решении учебных и личностных задач;
- расширением *содержания* педагогической диагностики от фрагментарного применения педагогической диагностики в отдельных видах педагогического

процесса к выявлению возможностей педагогической диагностики в целостном образовательном процессе;

- развитием представлений о *субъектах* педагогической диагностики: от выделения в качестве субъекта только педагога до обоснования необходимости включения в процесс диагностирования коллектива школы, самого ученика, его родителей;
- выявлением функций педагогической диагностики в образовательном процессе: явных (от информационно-аналитической к формирующей) и латентных (от интуитивной к функции самопознания).

3. Сущностными характеристиками педагогической диагностики самоопределения ученика в профессиональной деятельности учителя являются бипарадигмальность; взаимосвязь рациональной и интуитивной диагностики; этапность диагностирования. Сущностные характеристики обуславливают отличие педагогической и психологической диагностики: педагогическая диагностика ориентирована на изучение возможностей поддержки самоопределения ученика средствами образовательного процесса; учитывает те изменения качеств личности, которые происходят под действием целенаправленного образовательного процесса; реализуется в целях преобразования педагогического процесса, в котором педагог одновременно выступает и в роли диагноста, и в роли исполнителя рекомендаций.

4. Совокупность методик, образующих целостный диагностический комплекс и обеспечивающих полноту диагностической информации о процессе самоопределения, сконструирована в соответствии с критериями целостности, взаимодополнительности, векторности и субъектности.

- Критерий *целостности*, который отражает направления и компоненты самоопределения ученика, взаимосвязь диагностики учителя и самодиагностики учащегося, включающий методики самоанализа и рефлексии.
- Критерий *взаимодополнительности*, обуславливающий сочетание рациональной и интуитивной диагностики; качественных и количественных

методов диагностики; методов диагностики, адресованных как педагогам и родителям, так и методов самодиагностики, адресованных ученикам.

- Критерий *векторности*, позволяющий конструировать совокупность диагностических методик с учётом приоритетности личностного и социального самоопределения подростка, которые являются исходными для всех видов самоопределения и необходимы для диагностики всех остальных направлений самоопределения.
- Критерий *субъектности*, обуславливающий выбор диагностических методик в соответствии с ценностной позицией учителя, его индивидуальных особенностей и сложившегося стиля педагогической деятельности.

5. Закономерности и принципы педагогической диагностики.

Реализация педагогической диагностики самоопределения ученика характеризуется следующими закономерностями:

- чем больше ученик включён в педагогическую диагностику самоопределения и чем больше ему предоставляется открытая информация о результатах диагностики, тем выше его готовность к самоопределению;
- чем больше включённость всех субъектов образовательного процесса в педагогическую диагностику самоопределения ученика, тем продуктивнее решения о способах поддержки самоопределения;
- владение учителем методиками педагогической диагностики способствует реализации помогающего стиля в поддержке самоопределения ученика.

Основными принципами педагогической диагностики, которые отражают современные тенденции трансформации образовательного процесса, новые функции педагогической деятельности учителя современной школы являются принципы:

- органичности включения педагогической диагностики в образовательный процесс, который способствует решению педагогических задач надситуативным способом;

- активности ученика в процессе педагогического диагностирования, что отражает возрастание в условиях неопределенности будущего значимости субъектной позиции школьника в образовательном процессе;
- направленности педагогической диагностики на реализацию помогающих отношений, которые выступают как средство поддержки самоопределения ученика;
- учёта диагностического фона класса и ученика в процессе поддержки самоопределения ученика, который выступает необходимым контекстом для решения любой педагогической задачи;
- соблюдения требований деонтологии, заключающийся в защите конфиденциальности сведений о ребёнке, который должен постулировать важность деонтологического компонента педагогической диагностики в решении любой педагогической задачи.

6. Обучение педагогов использованию педагогической диагностики в целях поддержки самоопределения ученика имеет рефлексивный характер и осуществляется на всех этапах непрерывного педагогического образования:

- в *бакалавриате* обучение педагогической диагностике способствует пониманию сущности профессиональной педагогической деятельности как деятельности по решению задач, связанных с самоопределением ученика;
- обучение педагогической диагностике в *магистратуре* ориентировано на формирование умения использовать методики педагогической диагностики для выполнения самостоятельных исследований педагогических проблем, связанных с самоопределением ученика;
- освоение знаний и умений проведения педагогической диагностики *педагогами-практиками* ориентировано на овладение комплексной методикой педагогической диагностики самоопределения ученика.

7. Продуктивность использования педагогической диагностики самоопределения школьников в образовательном процессе подтверждается следующими установленными эмпирически педагогическими эффектами:

- изменение качества профессиональной деятельности *учителей* за счёт возрастания ориентации на личностные цели образования, на поддержку ученика, что проявляется в изменении глубины понимания проблем, интересов и стремлений учеников, в преодолении предметоцентризма, в увеличении заданий, связанных с личностным смыслом ученика в образовании, с рефлексией в ситуациях выбора;
- самоопределение *учеников* становится более глубоким и целенаправленным за счёт осознания своих интересов и планов на будущее, осознания причин осуществляемого выбора, важности взаимодействия с другими (кооперации) для достижения намеченных планов.

Научная новизна результатов исследования заключается:

- в уточнении понятия «педагогическая диагностика» как познавательно-преобразующей профессиональной деятельности педагога, определяющей коррекцию образовательного процесса;
- в обобщении и систематизации различных подходов к обоснованию педагогической диагностики через совокупность знаний и методик, целостно характеризующую самоопределение школьника;
- в характеристике развития научного знания о педагогической диагностике самоопределения ученика;
- в выявлении образовательных эффектов использования педагогической диагностики самоопределения ученика в образовательной практике;
- в разработке новых форм и методик формирующего педагогического диагностирования, позволяющих осуществлять обучение школьников-подростков осмыслению своего самоопределения на основе самоанализа результатов педагогической диагностики;
- в разработке новых форм обучения педагогов и студентов способам поддержки самоопределения школьников посредством педагогической диагностики;

- в обосновании новых форм взаимодействия педагогов школы в реализации задач поддержки самоопределения ученика, предполагающей помогающие отношения.

Теоретическая значимость результатов состоит в следующем:

- характеристика сущности педагогической диагностики уточняет понимание профессиональной педагогической деятельности современного педагога как деятельности по решению задач содействия самоопределению школьника;
- выявленные исторические предпосылки становления педагогической диагностики самоопределения ученика расширяют и уточняют представление о развитии научного знания об изучении личности ученика в целом и педагогической диагностики самоопределения ученика в частности;
- определение возможностей педагогической диагностики самоопределения подростка углубляет имеющиеся представления о содействии развитию личности средствами общего образования;
- обоснование функций педагогической диагностики и принципов её использования в образовательной практике позволяет выявить неиспользованные ресурсы современных образовательных стандартов основного общего образования, необходимые для достижения современного качества общего образования;
- выводы исследования о значимости интуитивной диагностики в деятельности учителя позволяют уточнить особенности педагогической деятельности как творческой, рефлексивной деятельности и выявить новые подходы к проектированию содержания непрерывного педагогического образования;
- обоснование совокупности методик и принципов применения педагогической диагностики в образовательном процессе расширяет знание о технологической составляющей деятельности педагога;
- обоснование закономерностей и принципов педагогической диагностики.

Практическая значимость исследования определяется в доказанной положительными результатами апробации разработанных методических материалов для совершенствования образовательного процесса в современной школе; апробацией программ подготовки студентов и учителей к использованию педагогической диагностики, способствующей более глубокому пониманию учителем современных задач профессионально-педагогической деятельности.

Подготовлены к тиражированию следующие продукты: совокупность методик педагогической диагностики по четырём направлениям самоопределения ученика, методические рекомендации по использованию педагогической диагностики в образовательном процессе (размещенные на сайтах «Диагностическая школа» и «Рефлексивная школа»).

Разработаны «Профайл самоопределения ученика» и «Профайл поддержки самоопределения ученика», позволяющие осуществлять самодиагностику своих умений в осуществлении самоопределения (для ученика) и умений осуществлять поддержку самоопределения учеников (для учителя).

Разработаны программы для подготовки бакалавров и магистрантов и программы повышения квалификации для педагогов «Педагогическая диагностика в образовательной практике», а также специальные формы организации внутришкольного обучения педагогов – «рефлексивные практикумы», способствующие развитию умений педагога решать педагогические задачи с учётом диагностического фона класса.

Разработаны комплексные диагностические методики для организации продуктивного взаимодействия с учеником, родителями, педагогическим коллективом (форматы работы с рефлексивными тетрадями «Процесс-фолио»); для использования учителем в целях построения образовательного процесса на основе учёта индивидуальных интересов ученика (форматы работы с Навигаторами индивидуального образовательного маршрута и школьной успешности); для использования классным руководителем в целях построения внеурочной деятельности, ориентированной на самоопределение ученика *в формате «рефлексивных сессий»*. Данные комплексные диагностические методики

опубликованы, имеют свидетельства о государственной регистрации программ для ЭВМ, представлены в формате электронных УМК и размещены на сайтах в среде Интернет. Школы, в которых проводился эксперимент, получили статусы Региональных инновационных площадок и Ресурсных центров.

Достоверность и обоснованность научных результатов исследования определяется аргументированностью его методологических позиций, использованием комплекса непротиворечивых и взаимодополняющих методов исследования, соответствующих природе предмета исследования; логичностью и непротиворечивостью теоретического обоснования концептуальной модели педагогической диагностики самоопределения ученика, применением методов исследования, соответствующих предмету, целям, задачам исследования (интервьюирование, беседы, сочинения, экспертная оценка, анкетирование, изучение педагогической документации, анализ продуктов деятельности и выполнения тестовых заданий, наблюдение, обобщение педагогического опыта, диагностика качества учебно-познавательной деятельности школьников, диагностический эксперимент по реализации концепции педагогической диагностики самоопределения ученика, опытно-экспериментальная работа); продолжительностью опытно-экспериментальной работы (более 15 лет) и репрезентативностью экспериментальной выборки (в последние три года в эксперименте участвовало 75 учителей, 1050 учащихся 5-9 классов), положительными результатами апробации теоретических выводов исследования и процессуальной модели учебно-познавательной деятельности в ходе локальных экспериментов; реализацией требований, предъявляемых к педагогическим исследованиям.

Апробация исследования осуществлялась путём публикации основных результатов в отечественных и зарубежных научных изданиях (Германия, Польша, Казахстан), выступлений на всероссийских (г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Великий Новгород, г. Ярославль), международных научно-практических конференциях (г. Потсдам, г. Орхус, г. Астана), участия в работе НМЦ Адмиралтейского, Центрального, Красносельского районов г. Санкт-Петербурга,

проведения занятий в районных научно-методических центрах Санкт-Петербурга, Городском центре дополнительного образования для различных категорий слушателей, в образовательных организациях Санкт-Петербурга (РГПУ им. А.И. Герцена и школах города) и России (г. Смоленск, г. Сыктывкар, Ленинградская область (г. Пикалево, г. Бокситогорск, пос. Лисий Нос).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы, состоящего из 317 источников, в том числе 51 на английском и немецком языках и 12 приложений. Основной текст диссертации содержит 303 страницы, 19 рисунков, 23 таблицы.

Глава 1. СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В главе приводится анализ теории и практики современной профессиональной педагогической деятельности учителя. В результате качественного анализа были установлены характеристики педагогической деятельности, значимые для представленного понимания педагогической диагностики в решении задачи. Анализируются результаты исследований особенностей современного подростка и сущностные характеристики процесса его самоопределения.

1.1. Теоретический анализ научных представлений о профессиональной педагогической деятельности педагога

Педагогическая профессиональная деятельность учителя в современных условиях чрезвычайно интересна. Она находится в центре внимания исследователей, её изучению посвящено много научных исследований. Анализ результатов исследований учёных, занимающихся изучением проблем профессиональной педагогической деятельности, указывает на то, что к определению понятия «профессиональная деятельность учителя» существуют разные подходы.

Рассматривают профессиональную педагогическую деятельность в контексте *личностных качеств учителя*. Так, волгоградские учёные подчёркивают значимость духовного мира учителя, который «...является одной из особенностей современной педагогической деятельности, осуществляемой в рамках парадигмы личностной ориентации» [214].

В.В. Сериков, отмечает что «в современной педагогической деятельности сочетаются тенденции к возрастанию её наукоёмкости, усилению субъектно-авторской позиции педагога» [215]. Л.М. Митина [146] обосновывает понимание педагогической деятельности через направленность педагога:

- на ученика (и других субъектов образовательного процесса), показывая значимость её взаимосвязи с поддержкой, помощью, максимальной вовлечённостью в развитие индивидуальности ребёнка;
- на себя, объясняя важность таких её сущностных характеристик как потребность учителя в повышении своего мастерства в сфере педагогического труда;
- на предметную сторону профессии учителя, констатируя, что содержание учебного предмета является «посредником» во взаимодействии учителя с учащимся.

Созвучны этой позиции и результаты исследований С.П. Ивановой, которая рассматривает педагогическую деятельность как «социально и исторически обусловленный процесс полисубъектного взаимодействия в образовательной среде». Исследователь акцентирует внимание на том, что на современном этапе развития общества «педагогическая деятельность, будучи гуманистически ориентированной, подразумевает субъект-субъектные взаимоотношения между учителем и учащимся» [96].

Многие исследователи, анализируя педагогическую деятельность, выделяют её компоненты и функции. Так, А.К. Маркова указывает на взаимосвязь такого ряда компонентов педагогической деятельности: определение педагогом педагогических целей и задач, выбор и применение средств воздействия на учащихся, контроль и оценка учителем своих собственных педагогических воздействий (педагогическая рефлексия). Характеризуя компоненты деятельности, она указывает на то, что данные компоненты взаимосвязаны и если хотя бы один из компонентов педагогической деятельности развит недостаточно, то можно делать вывод о наличии *деформирования педагогической деятельности* [141].

Н.В. Кузьмина [123] первоначально выделила в системе педагогической деятельности пять основных структурных составляющих – функциональных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный.

- Гностический компонент – относится к сфере знаний педагога. Но включает в себя не только знание педагогом учебного предмета, но и знание психологических особенностей учеников, знания способов педагогической коммуникации с ними, а также самопознании себя и особенностей своей деятельности.
- Проектировочный компонент включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.
- Конструктивный компонент отражает особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учётом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).
- Коммуникативный компонент относится к особенностям деятельности учителя, затрагивающей сферу общения, к аспектам его стиля взаимодействия с учениками, выстраиваемого им для достижения целей обучения и воспитания.
- Организаторский компонент включает в себя систему умений педагога по организации как своей деятельности, так и деятельности обучающихся.

Позже к ним были добавлены ещё оценочный и прогностический компоненты [121].

При этом Н.В. Кузьмина подчеркивает взаимосвязь данных компонентов, выделяет и соответствующие функции профессиональной педагогической деятельности.

К анализу функций педагогической деятельности обращались и другие учёные. Так, А.И. Щербаков, анализируя психологические особенности деятельности учителя, выделил конструктивную, организаторскую и исследовательскую функции, связывая функции с такими аспектами деятельности

учителя, как «диагностика, проба инноваций с экспериментальной проверкой результатов» [261].

В.И. Гинецинским были выделены в педагогической деятельности четыре функциональных компонента: презентативный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий.

- Презентативный компонент ориентирован на изложение педагогом содержания материала при абстрагировании от конкретных форм обучения.
- Инсентивный или побудительный компонент (Incentive – побуждение) заключается в том, чтобы стимулировать у учеников интерес как к усвоению информации, так и к процессу обучения в целом. Его осуществление наиболее целесообразно в диалоговой – вопросно-ответной форме.
- Корректирующий компонент связан с исправлением и сопоставлением результатов деятельности учеников.
- Диагностирующий компонент позволяет обеспечивать обратную связь в педагогической деятельности [44].

В исследовании Е.В. Пискуновой обосновано изменение функций профессиональной педагогической деятельности. Категорию функции профессионально-педагогической деятельности исследователь раскрывает как «отношение между социокультурными факторами и профессионально-педагогической деятельностью, что позволяет целостно, системно охарактеризовать эту деятельность, прогнозировать направления изменений школьного образовательного процесса, определить направления изменений в подготовке учителей, установить зависимости функций профессионально-педагогической деятельности от социокультурных факторов и от ценностно-смыслового отношения учительства к профессиональной деятельности» [179].

На современном этапе развития общества и образования социокультурная обусловленность профессионально-педагогической деятельности определяется, по мнению Елены Витальевны, следующими тенденциями изменений:

- в социальных структурах общества, в том числе социально-профессиональной группе учительства, в социальном заказе к выпускнику,

который транслируется через такие характеристики человека как активность, самостоятельность, ответственность, мотивация к непрерывному образованию;

- в позиции государства в отношении качества образования, которое определяет цели образования и в требованиях к профессионально-педагогической деятельности учителя, зафиксированных в документах реформы образования;
- в культурно-профессиональной идентичности учительства, которая понимается как осознание ценностно-смыслового отношения учителя к профессиональной деятельности через систему ценностей, которые определяют характер профессионально-педагогической деятельности [179].

Выделяя новые функции профессиональной педагогической деятельности педагога (функция содействия образованию школьника, функция проектирования индивидуального образовательного маршрута, функция управления, функция рефлексии, функция самообразования) в качестве основной функции педагогической деятельности современного учителя Е.В. Пискунова определяет функцию содействия образованию школьника [179].

Значимость этого вывода подчеркивают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, которые отмечают, что «любое образование изначально должно строиться как особая антропопрактика, практика вочеловечивания человека, практика становления «собственно человеческого в человеке»» [100].

Как отмечает Е.Н. Шавринова [257] в современных условиях функция содействия образованию, реализации педагогической поддержки становится стержнем педагогической деятельности, интегральной сущностной характеристикой педагогической деятельности, которая заключается в оказании помощи растущему человеку в самоопределении и самореализации.

Исследования функции педагогической деятельности позволили рассматривать деятельность учителя в контексте решения педагогических задач. В.А. Сластенин отмечает, что «педагогическое действие учителя сначала выступает в форме познавательной задачи, решая которую педагог опирается на

имеющиеся у него знания, определяет на основе теоретического анализа средства, предмет и предполагаемый результат своего действия». Исследователь трактует педагогическую деятельность как целостный процесс, опирающийся на синтез знаний (по философии, педагогике, психологии, методике и др.), отмечая, что знания педагога, как правило, как бы разложены «по полочкам», т.е. не доведены до уровня обобщенных умений, необходимых для проектирования, реализации и коррекции образовательного процесса. В.А. Сластенин отмечает, что это обуславливает такую тенденцию: «учителя часто овладевают педагогическими умениями не под влиянием теории, а независимо от нее, на основе житейских донаучных, обыденных представлений о педагогической деятельности» [218].

Согласно исследованиям Ю.С. Матросовой профессиональная деятельность может рассматриваться как «деятельность по решению профессиональных задач достижения конкретной цели в заданных условиях. Профессиональная задача создается, «вычерпывается» из содержания образования в ходе взаимодействия «учитель – ученик» [143]. Формирование и формулирование задачи совпадает во времени с её решением. И не только во времени: верно сформулированную задачу можно считать наполовину решенной задачей. Также важно уточнить, что именно в процессе решения задачи приходит более полное доопределение её условий, обнаружение скрытых контекстов, осознание ситуации как педагогической задачи.

Однако парадокс профессиональной педагогической деятельности в том и состоит, что педагогическая задача учителю не задана. Ему непосредственно «дана» конкретная образовательная ситуация, внутри которой находится и он сам. Собственно, и образовательной ситуации в педагогическом смысле тоже нет. Есть кусочек жизни, «жизни такой, какая она есть», так как место события (школа, класс) однозначно не определяют это событие как педагогическое. Чтобы из (в) этой ситуации «вычерпать» задачу как цель, данную в определенных условиях, педагог должен определить эти условия, оценить связи между ними, обнаружить смыслы, скрывающиеся за данной ситуацией и внутри её, то есть поставить для себя профессиональную педагогическую задачу [213]. В современных условиях задачи учителя постоянно усложняются, появляются новые, но основная задача

остается неизменной – это задача – содействие (как поддержка) самоопределению ученика. В совокупности основных (типовых) задач учителя в концепции РГПУ им А.И. Герцена ведущей является задача «видеть ученика» в образовательном процессе [198].

Профессиональная деятельность анализируется в исследовании как деятельность по решению профессиональных задач достижения конкретной цели в заданных условиях. Уникальность педагогической деятельности состоит в том, что педагогическая задача педагогу представлена не в явном виде. Чтобы из этой ситуации сформулировать задачу как цель, находящуюся в конкретных условиях, педагогу необходимо изучить данные условия, проанализировать связи и зависимости между ними, определить значения, имеющиеся в данной ситуации. Выполнение этих действий связано с доопределением условий, оценкой их влияния на ситуацию, их интерпретацией, конкретизацией педагогической цели и выбором способа её достижения [72].

Задача «видеть ученика» имеет своё наполнение и пронизывает остальные задачи учителя, связанные с построением образовательного процесса, оставаясь центральной. Задача «видеть ученика» входит в условие любой задачи, поскольку педагогу важно знать контекст решения задачи, который определяется особенностями конкретных учеников. Введение задачи «видеть ученика» в каждую из педагогических задач учителя определяет характер взаимодействия учителя и ученика. Рассмотрение педагогической диагностики на всех этапах решения профессиональной задачи позволило обосновать вывод о назначении педагогической диагностики в процессе решения профессиональных задач, нацеленной на выявление знания о самоопределении ученика и использовать полученное знание для проектирования и корректировки образовательного процесса.

Педагогическая деятельность как процесс решения задач обладает рядом особенностей.

Рассмотрим особенности современной профессиональной педагогической деятельности, которые необходимо учитывать при решении каждой задачи.

Специфической особенностью педагогической деятельности является то, что она является «метадеятельностью» (Ю.Н. Кулюткин), протекая на основе других деятельностей. Организуя деятельность учащегося, деятельность педагога как бы «надстраивается» над ней. Достижение учителем своих целей возможно только через организацию и достижение целей адекватной деятельности ученика. Оценка и коррекция хода педагогического процесса осуществляются на основе того, насколько успешным оказывается запланированное содействие развитию ученика. Многие исследователи (М.Г. Ермолаева, М.Н. Кожевникова, А.В. Третьякова), рассматривая в своих работах характеристики педагогической деятельности, обращают внимание на её динамическую характеристику, которая отражает нацеленность педагога на постоянное отслеживание происходящих изменений, с целью своевременного их учёта и коррекции своей деятельности. Важной особенностью педагогической деятельности является чувствительность к уникальности каждой педагогической ситуации, что обуславливает необходимость диагностирования образовательных ситуаций, интерпретации полученных результатов диагностики и выбора путей решения поставленных профессиональных задач [64].

Педагогическая деятельность является импровизационной по своей сути. В частности, в документах, регламентирующих образовательную деятельность учителя, отмечено, что на современном этапе для педагога важно не столько овладеть новыми формами, средствами и приемами, сколько найти свой индивидуальный способ их применения, соединения, сочетания в каждом конкретном случае.

Наличие в образовательном процессе ситуаций неоднозначности, неалгоритмизированности требует от педагога способности к креативности, то есть, способности не только использовать уже имеющиеся в опыте способы и приемы педагогической деятельности, но и готовность к импровизации. Творческий процесс – это своего рода дерево бифуркаций, разветвленная система возможных действий [235]. Каждая минута урока и каждая минута общения с

учеником вне урока является для учителя ситуацией выбора, в которой он должен принять определенное решение.

В связи с этим педагогу важно умение владения педагогической синтонностью (от греч. *sin-tonia* – созвучность, согласованность), которая проявляется в способности реагировать на состояние других людей и отвечать им в тон настроения. Данная особенность педагогической деятельности подчеркивает нацеленность педагога на постоянное отслеживание результатов осуществляемой импровизации, её эффективности для решения возникших проблем.

Еще одной особенностью педагогической деятельности является её компенсаторный характер. Один и тот же запланированный учителем результат (в основных его характеристиках) может быть получен вследствие применения самых различных технологий, средств, действий [64]. «Ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей. Никакое педагогическое средство не может быть объявлено постоянным – всегда полезным либо вредным, действующим всегда точно; отдельное средство может быть и положительным, и отрицательным, решающим является действие всей системы средств. Никакая система воспитательных средств не может быть установлена раз и навсегда, она изменяется в соответствии с развитием ребёнка и поступательным движением общества. Всякое средство должно быть педагогически целесообразным, что проверяется опытным путём» [132].

Следующей особенностью педагогической деятельности является её рефлексивный характер. Поскольку, реализуя педагогическую деятельность, учитель сам «включён» в нее, ему важно обладать умением абстрагироваться от педагогической ситуации, мысленно отделять себя от нее. Для этого у учителя должны быть развиты стремление и способность к рефлексии как «анализу, оценке себя, своих действий, отношений с людьми, своего внутреннего мира и в то же время умению видеть и понимать то, как к тебе относятся другие люди, как они тебя воспринимают» (Ю.Н. Кулюткин, А.В. Мудрик, Г.С. Сухобская).

Рефлексируя педагог задает сам себе вопросы определенной направленности и предпринимает многократные попытки ответа на них, что обуславливает

постижение смыслов своего профессионального труда. Степень глубины и доказательности ответов на поставленные вопросы становится ориентиром для динамики профессионального роста педагога. Чем более глубоко, содержательно и доказательно он отвечает, тем на более высокую ступеньку профессионального мастерства восходит [51].

Ещё одной особенностью является ансамблевый характер педагогической деятельности. Педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной. Она совместна уже потому, что в педагогическом процессе обязательно присутствуют две активные стороны: обучающий и обучающийся. Однако педагогическая деятельность является совместной еще и в другом смысле. Учащийся в процессе обучения одновременно взаимодействует не с одним педагогом, а с группой учителей. Когда деятельность педагогов оказывается согласованной, «ансамблевой», тогда их педагогическая активность становится более результативной и способствует развитию личности учащегося. Высшим критерием такой согласованности представляется не просто взаимодействие педагогов между собой, но их взаимодействие, направленное на достижение конечной задачи [32].

Следующей особенностью педагогической деятельности является её трансляционный характер, что выражается в реализации педагогом собственной индивидуальности, своей системы ценностей и опыта. В педагогической деятельности сложно развести личностное начало и профессиональное. К этому выводу приходят многие исследователи (Е.П. Белозерцев, Ф.Н. Гоноболин, В.С. Мерлин, В.А. Сластенин и др.), поскольку педагогические знания, педагогическая деятельность существуют только как «личностные» знания и деятельность, как индивидуальная форма переживания и осмысления общего (Ю.Н. Кулюткин) и проявляются в авторской позиции педагога.

Ещё одной особенностью профессиональной педагогической деятельности является её интуитивный характер (от позднелатинского *intuitio* – «созерцание», от глагола *intueor* – «пристально смотрю») – непосредственное постижение истины

без логического анализа, основанное на воображении, эмпатии и предшествующем опыте, «чутьё», пронизательность.

Наличие «хорошей» интуиции позволяет педагогу мыслить абдуктивно – то есть «схватывать» проблему целиком. Индикатором наличия интуитивной составляющей в деятельности педагога является способность учителя осуществлять метафорический перенос.

Подчеркнём, что важнейшей особенностью педагогической деятельности является её целенаправленный характер. Цели современной педагогической деятельности заключаются в содействии самоопределению ученика в динамично меняющемся мире.

Современное общество и профессиональное педагогическое сообщество по-другому понимает социальную значимость профессиональной педагогической деятельности. Томас Попкевиц считает, это обусловлено «расширяющимся видением педагогической деятельности учителей как профессионалов, способных реально изменять окружающий мир к лучшему» [184].

Профессиональная деятельность учителя связана с построением образовательного процесса как целостного процесса. Образовательный процесс с достаточной полнотой характеризует анализ изменений основного дидактического (субъект – объект – субъектного) отношения:

- учитель (учителя) – ученик (ученики);
- учитель – информация – ученик (т.е. содержание взаимодействия, способы и средства его педагогической интерпретации (учитель) и освоения (ученик);
- учитель – ученик – в образовательной среде школы, вуза и более широкой образовательной и социальной среде – ближайший социум, общество, мир [111].

Педагогическая деятельность, осуществляется в условиях постоянного взаимодействия, поэтому, прежде всего стиль деятельности педагога представляет стиль педагогического общения в системе «учитель-ученик». В.А. Кан-Калик определял стиль педагогического общения как «индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и

обучающихся» [103]. Под стилем педагогической деятельности И.А. Зимняя понимает специфическую систему «способов воздействия на школьников со стороны учителя или воспитателя» [91]. В стиле педагогической деятельности проявляются особенности предъявления педагогом требований своим ученикам, складывающиеся взаимоотношения педагога с учениками, присущая педагогу манера обращения с учениками. В.А. Кан-Калик считал наиболее плодотворным стиль педагогической деятельности «на основе увлеченности совместной творческой деятельностью» [103], для которого характерен совместный творческий поиск педагога и учеников, основанный на их дружественном взаимодействии.

Современные подходы к изучению стилей деятельности представлены в исследованиях И.В. Долгополовой [78; 79], Л.Ф. Квитовой [107], А.В. Ворожейкиной [40], Р.В. Янгировой [264], Т.В. Максимовой [136], Е.Е. Насоновой [154], А.В. Торховой [239; 240], Н.Н. Суртаевой и А.В. Кандауровой [232]. В данных исследованиях в качестве наиболее продуктивных рассматриваются стили педагогического общения, направленные на создание помогающих отношений. В качестве примера можно привести исследование Т.О. Гордеевой и О.А. Сычева [48]. В результате данного исследования была разработана методика для оценки четырех базовых стилей взаимодействия учителя с учениками (поддержки автономии, структуры, контроля и хаоса) и их подтипов, которая позволяет как администрации школы, так и самому педагогу осуществить диагностику стиля педагога и в случае обнаружения неконструктивных стилей взаимодействия наметить пути коррекции своих подходов к взаимоотношению с учащимися.

Итак, изучение современных работ, затрагивающих проблемы взаимодействия учителя и ученика, а также исследований посвященных изучению стилей деятельности педагогов, в основном говорится о необходимости установления именно помогающих отношений.

В исследованиях, обращенных к группе отношений – учитель – информация – ученики делается вывод о том, что педагог работает сегодня в новой – цифровой среде, предполагающей широкое внедрение новых цифровых ресурсов в

деятельность педагога, доказано, что сегодня перед педагогом ставятся новые задачи, связанные с цифровой средой. Цифровизации педагогической деятельности посвящены современные исследования – А.В. Морозова и Л.Н. Самборской [152], Л.М. Перминовой [173], О.Н. Шиловой [259], М.В. Груздева и Тархановой И.Ю. [50], Б.Е. Стариченко [226], Н.Б. Стрекаловой [231] и др.

Анализ данных исследований позволяет сделать вывод о том, что изменение формата и условий протекания педагогической деятельности, не сопровождается коренным изменением всех её особенностей и её направленности на решение задачи «видеть ученика».

Последнее дидактическое отношение связано с расширением образовательной среды современного образовательного процесса. Изучению открытости современного образовательного процесса посвящены исследования А.А. Андреева, С.Л. Каплан, Г.А. Краснова [168], М.П. Нечаева [158], К.А. Зубаревой [94], А.М. Новикова [159], А.А. Андреева и В.И. Солдаткина [8] и др.

Анализ данных исследований позволяет сделать вывод, что, несмотря на то, что школа стала более открытая, участвует в социальном партнерстве, изменяются требования к воспитанию и социализации учеников, основные характеристики педагогической деятельности сохраняются, а в центре по-прежнему остаётся ученик и направленность педагога на помощь в его самоопределении.

В современных условиях существенно изменилась среда профессиональной педагогической деятельности, изменились сами ученики, однако в исследованиях, посвящённых проблемам взаимодействия с учеником, использования ресурсов цифровой среды, увеличивающейся открытости школы, сохраняется ориентация на динамичность педагогической деятельности, её чувствительность к каждой педагогической ситуации, рефлексивность, интуитивность, метадеятельностный, компенсаторный и творческий характер.

Итак, в данном исследовании педагогическая деятельность учителя рассматривается как деятельность по решению профессиональных задач, которая обладает рядом особенностей, отражающих личностные характеристики и ценностно-смысловую профессиональную позицию учителя. При этом задача

«видеть ученика»), как основная задача, отражающая сущность современной педагогической деятельности, рассматривается как неотъемлемый компонент любой педагогической задачи учителя. Ориентация профессиональной педагогической деятельности учителя на содействие самоопределению ученика в образовательном процессе обуславливает необходимость рассмотрения возможностей педагогической диагностики в процессе решения задач, связанных с поддержкой самоопределения ученика.

Особое внимание школе как социальному институту образования уделяется в документах государственной образовательной политики.

Особенность современной педагогической деятельности состоит в том, что она ориентирована на самоопределение ученика. Об этом свидетельствуют основные нормативные документы. Проанализируем документы, которые фиксируют новые задачи общего образования, в которых содержится информация о необходимости ориентации на ученика педагогом.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что «образование это – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». А общее образование – «вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования» [250].

В документе Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [155] написано про ученика, что «...важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить

нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. ...Главные задачи современной школы – *раскрытие способностей каждого ученика*, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзные цели, умело реагировать на разные жизненные ситуации». Таким образом, речь идёт о создании специальных условий в школе, которые позволяли бы ученику самоопределяться.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» дана характеристика профессиональной деятельности учителя, где он рассматривается как учитель – понимающий, поддерживающий. В частности, там приводятся следующие тезисы: «Новая школа – это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя – помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность школы будущего [155]».

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» [186], утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 №1642, Федеральный проект «Успех каждого ребёнка» направлен на создание и работу системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодёжи. В рамках проекта ведётся работа по обеспечению равного доступа детей к актуальным и востребованным программам дополнительного образования, выявлению талантов каждого ребёнка и ранней профориентации обучающихся.

В Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года [200] описываются возможности интеграции основного и дополнительного образования для создания необходимых условий для развития и воспитания ребёнка, с целью помощи раскрытия его индивидуально-творческого потенциала.

В Приказе Министерства просвещения РФ от 03.09.2019 г. № 467, п.2.2. «Целевая модель развития региональных систем дополнительного образования детей» [189] сказано о важности формирования ведущей роли дополнительного образования детей в системе образования субъектов Российской Федерации как важнейшего элемента интеллектуального, духовно-нравственного и физического совершенствования детей, а также об обеспечении подготовки и ранней профориентации будущих кадров для потребностей социально-экономического развития субъектов Российской Федерации.

В национальном проекте «Образование» [156] в двух федеральных проектах делается особенный акцент на поддержку обучающихся. Согласно требованиям проекта «*Современная школа*» в школах обновят образовательные программы, в которых более подробно опишут подходы к диагностике и оценке образовательных достижений учащихся, отдельно оговаривается необходимость разработки индивидуальных планов для школьников. Проект «*Успех каждого ребёнка*» призван воспитывать «гармонично развитые и социально ответственные личности». Для школьников предполагается разработать программы обучения по индивидуальным планам, в том числе дистанционно. Минпросвещения планирует развивать направление профориентации и создавать новые места для дополнительного образования. Для талантливых детей во всех регионах появятся центры поддержки.

Согласно Концепции «Школа Минпросвещения России [191]» ни одна школа не может существовать без диагностики, там даже вводится термин – «ученикоцентрированные школы». В качестве основных принципов этого проекта заложены принципы развития обучающихся (интеллект, талант, личность) а также принцип социализации и выбора жизненного пути обучающихся (мировоззрение, традиции, профессия).

В масштабном проекте «Билет в будущее» оговариваются требования к самоопределению ученика (Минпросвещения России от 08.09.2021 № А.Б.-33/05вн «Об утверждении методических рекомендаций о реализации проекта «Билет в будущее»). «Билет в будущее» [192] – проект по ранней профессиональной

ориентации учащихся 6-11-х классов, который в 2019 году реализуется по всей России. Методика проекта основана на навыке свободного выбора: проект не только отвечает на вопрос «Кем быть?», но и дает школьнику возможность лучше понять себя и определиться со своими интересами. Интересно, что при этом ученику становится известно не только о том, что он знает о профессиях, но он еще получает знание о своих интересах и склонностях, и даже знание о том какими гибкими навыками он обладает.

Всероссийский конкурс «Большая перемена» также направлен на развитие способностей учеников классов путём создания условий для их раскрытия и поддержки. Это проект для школьников с 9-го по 11-й класс, направленный на раскрытие личного потенциала и затрагивающий девять разных областей интересов – от творчества и до инженерии [190].

Анализ данных научных исследований и нормативных документов позволяет утверждать наличие изменений в профессиональной деятельности педагога. Если раньше в основе была знаниевая парадигма, то целью современной педагогической деятельности является ориентация на развитие ключевых компетенций, в поддержку самоопределения ученика. Знаниевая парадигма сохранилась, учитель продолжает транслировать знания, но сегодня не менее важно обращаться и к личности ученика, и для этой личности, в соответствии с тем, что происходит сегодня, совершенно очевидным становится развитие очень важных качеств, которые связаны с адаптацией в современном быстроменяющемся мире.

В проекте «Россия 2025: от кадров к талантам» [309] приводится целевая модель компетенций, где помимо когнитивных навыков выделены блоки компетенций, на которые необходимо ориентироваться. Там выделен большой блок социально-поведенческих навыков, включающий в себя навыки коммуникации, межличностные навыки, навыки межкультурного взаимодействия. В этом же проекте указывается, что происходит «переориентация потребностей рынка труда на «человеческое в человеке»: творческое начало, культурные аспекты, индивидуальные и коллективные ценности, а также универсальные «компетенции XXI века».

В проекте «Инновационная Россия» перечислены другие качества инновационного человека: «Инновационный человек» – ... категория, означающая, что каждый гражданин должен стать адаптивным к постоянным изменениям: в собственной жизни, в экономическом развитии, в развитии науки и технологий, – активным инициатором и производителем этих изменений. При этом каждый гражданин будет играть свою роль в общем инновационном сообществе в соответствии со своими склонностями, интересами и потенциалом» [201].

Перечни компетенций предлагаются в последние годы многими исследователями и включают схожий перечень навыков, необходимых для существования в новой реальности: нацеленность на самоопределение, организованность, навыки принятия решений и достижения результатов, решение нестандартных задач, адаптивность, навыки коммуникации, межличностные и межкультурные навыки.

Целью педагогической деятельности является содействие **самоопределению ученика**, в становлении и развитии которого участвует учитель во взаимодействии с учеником [64].

В статье И.А. Тагуновой «Мировые тенденции школьного образования» указывается на то, что учитель сегодня меняется и начинает не просто делить учеников на успешных и неуспешных, а начинает смотреть на них как на учеников с разными способностями и потребностями и должен к каждому из них найти свой подход. Об этом Ирина Августовна так пишет в своей статье: «Педагоги больше не делят свой класс на способных и неспособных учащихся, показывающих хорошие результаты и отстающих. Они смотрят на школьников как на людей с различными потребностями и способностями (понятие «возможности» уже практически не используется), которые можно развить, улучшить, вовремя скорректировать. Установка в процессе обучения делается на то, что каждый ученик должен добиться максимального уровня достижений. Педагог обязан приложить максимум усилий, чтобы ни один из обучаемых не отставал, вовремя решить их проблемы, каждому уделить персональное внимание» [234].

Итак, важнейшей особенностью педагогической деятельности является её целенаправленный характер. Цели педагогической деятельности соответствуют современным вызовам и требованиям. Они связаны с самоопределением человека в быстроменяющемся мире. Поэтому сегодня надо каждому учителю понимать, что он хочет развить в ученике, а для этого он должен владеть соответствующим инструментом.

Существует два вида результатов педагогической деятельности. Один из них относится к функциональным продуктам деятельности (уроку, занятию, методу, методике). Другой предполагает личностные продукты деятельности («новообразования» в личности учащихся). Таким образом, основным и конечным результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личностных характеристик [32].

Личностное развитие ученика включает в себя две взаимосвязанных составляющие: *социальную адаптацию* – приспособление личности к социальным условиям и *индивидуализацию* (обособление) – осознание ею неповторимости своей индивидуальности, возможности быть самой собой, самоопределяться.

Данная особенность педагогической деятельности определяет необходимость постоянного отслеживания процесса личностного роста учеников, сопровождение их личностного самоопределения [64].

Итак, задача «видеть ученика» входит в задачу, которая стоит перед каждым учителем, но решать её и понять насколько достоверно она входит во все остальные задачи можно только в том случае, если есть взаимодействие вокруг этой задачи всего педагогического коллектива.

Необходим поиск условий, позволяющих реализовать ориентацию профессиональной деятельности на поддержку самоопределения школьника, а также определить роль педагогической диагностики в решении педагогических задач.

1.2. Особенности решения профессиональных задач педагогом

В данном исследовании профессиональная педагогическая деятельность рассматривается как *деятельность по решению профессиональных задач*. В условиях современного быстро меняющегося мира, возрастания степени неопределенности умение решать профессиональные задачи – типовые и новые – является одной из важнейших характеристик профессионала.

В самом общем виде *задача* понимается «как система, обязательными компонентами которой являются:

а) предмет задачи, находящийся в исходном состоянии (исходный предмет задачи);

б) модель требуемого состояния предмета задачи (требование задачи)» [203].

Важно уточнить, что «задача предлагается (кем-то, чем-то) и задача выполняется (кем-то) и в задаче всегда есть две стороны – то, что известно и то, что неизвестно. Решение задачи всегда предполагает достижение конкретной цели в заданных условиях» [203].

Важнейшей отличительной чертой *профессиональных задач* педагогической деятельности является то, что они относятся к задачам *не академическим, а к практическим*:

– академические задачи обычно точно определены, о них имеется полная и исчерпывающая информация;

– практические задачи неопределенны, они, как правило, требуют самостоятельной формулировки или доформулировки, и могут иметь несколько вариантов решений.

Исследовательский коллектив во главе со Р. Стернбергом [187] сформулировал особенности практических задач, которые можно охарактеризовать как: имеющие развивающиеся контексты, изменяющееся содержание, развивающееся многообразие целей решения, развивающиеся вариации в объяснении и определении задачи.

В исследованиях педагогов РГПУ им. А.И. Герцена [202] обоснованы основные группы профессиональных задач современного педагога, которые отражают специфику этой профессии – взаимодействие педагога и ученика на разных уровнях, в разных контекстах и разных этапах жизни человека.

Согласно исследованиям С.А. Писаревой [178] взаимодействие педагога и ученика рассматривается как обмен деятельностью и «личностными фондами» педагога и ученика. Соответственно, педагогу необходимо научиться «строить образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образования». Изменение образовательной парадигмы с позиции «знай свой предмет и умеи излагать его ясно» на позицию «знай свой предмет и умеи средствами предмета содействовать развитию ученика», усиливает важность педагогической задачи «видеть ученика в образовательном процессе». Образовательный процесс не может быть изолирован от жизни человека, он разворачивается в конкретной среде, так возникает задача «создавать образовательную среду школы и использовать её возможности», которую в одиночку создать просто невозможно. Замысел современных образовательных стандартов обуславливает важность командной работы в образовательных организациях. Так появляются задачи «устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса» и «управлять образовательным процессом и профессиональной деятельностью». Решение всех ранее названных задач невозможно достичь без умения учителя работать с различной информацией, полученной из разнообразных источников. Так возникает одна задача – «работать с информацией». Невозможно учить других, не обучаясь самому. Это утверждение обусловило появление задачи «проектировать и осуществлять профессиональное самообразование».

Анализ исследований (Н.Ф. Радионова, С.В. Ривкина [203]), обращённых к общей теории задач, позволил сформулировать следующие характеристики задачи:

- задача всегда связана с определенной деятельностью;
- задача связана с достижением цели в определенных условиях;
- задача может рассматриваться как поиск искомого через данное;

- для достижения цели субъекту деятельности необходимо совершить некоторое действие;
- для решения задачи цель деятельности должна быть осознана и принята субъектом деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что решение задачи требует обязательного выполнения определенного набора действий, связанных с осмыслением условий задачи, вычленением известных данных, которые позволят найти решение, поиском нескольких вариантов решения задачи, составлением плана решения и его осуществлением, выбором и обоснованием наиболее оптимального решения, анализом полученного решения. Решение профессиональных педагогических задач основывается на логике, присущей решению задач любой другой направленности.

В.А. Сластенин [217] подчёркивал в своих исследованиях, что «педагогическая деятельность в рамках любой педагогической системы имеет задачную структуру, т.е. может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности».

В.А. Сластенин [217] отмечал, что для решения задачи необходимо прохождение четырех последовательных этапов:

1. «анализа ситуации и постановки педагогической задачи;
2. проектирования вариантов решения и выбора оптимального для данных условий;
3. осуществления плана решения задачи на практике, включающего организацию взаимодействия, регулирование и корректирование течения педагогического процесса;
4. анализа результатов решения».

Л.Ф. Спириин [225] подчеркивал в своих исследованиях, что решение профессиональной педагогической задачи должно заканчиваться предложением варианта эффективной педагогической помощи школьнику. Согласно Л.Ф. Спириину, решение задачи предполагает построение оптимальной

ориентировочной основы действий, на базе глубокого анализа, знания индивидуальных особенностей учащихся, создание наиболее эффективных условий для их выполнения, и только после этого, выполнение действий, которые должны дать желаемый результат.

Корректно сформулированная задача – наполовину решенная задача. И наоборот в процессе решения задачи приходит понимание её условий, обнаружение скрывающихся в ситуации смыслов, понимание самой ситуации как педагогической задачи.

Формулирование (постановка) конкретной задачи может совпадать во времени с её решением, а может быть отодвинуто во времени и предполагать осуществление педагогом проектировочной деятельности.

Решение педагогической задачи обладает своими особенностями, которые связаны с её многоаспектностью и отсутствием одного, единственно правильного варианта решения. Необходимо подчеркнуть, что для решения каждой из педагогических задач, педагогу необходимо «принятие решений», причём весьма разных как по содержанию, так и по форме. Процедура принятия решения предполагает формирование и сопоставление альтернатив, выбор, построение и обоснование одного варианта решения, который представляется наиболее подходящим для конкретной ситуации.

При опоре на общую логику решения задач, последовательность шагов решения педагогической задачи в профессиональной деятельности учителя можно представить следующим образом:

1. «Осознание проблемной ситуации и её вербализация – т.е. вычленение собственно задачи, определение данного (известного) и неизвестного (искомого) в проблемной ситуации.
2. Поиск информации различными методами, включая диагностические процедуры.
3. Перевод задачи в группу вопросов и необходимых действий.
4. Покомпонентный и целостный анализ задачи.
5. Конструирование способов решения задачи и выбор инструментария.

6. Обоснование (аргументация) выбора инструментария.
7. Оценка сформулированных решений и выводов (в том числе с опорой на «внешние» экспертные суждения).
8. Установление соответствия предлагаемого решения этико-правовым нормам.
9. Реализация выбранного варианта решения задачи» [115].

Решение каждой из профессиональных задач, начиная от постановки задачи и заканчивая анализом результатов её решения, требует от учителя «принятия решений», причём решений разнообразных по форме и содержанию. Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловская [213] отмечают, что особенность педагогической деятельности состоит в том, что педагогическая задача учителю не сформулирована в явном виде. Чтобы из этой задачи вычленили цель своей деятельности, педагог должен определить все контексты, условия, оценить связи между ними, определить смысловую составляющую данной задачи.

А.К. Маркова также считает, что специфика условий задачи состоит в том, что, они не заданы эксплицитным образом, т.е. явно и в полном объеме, в самом начале решения задачи; они устанавливаются и формулируются диагностом в ходе решения [142].

Выполнение всех этих действий связано с доопределением условий, оценкой их влияния на ситуацию, их интерпретацией, переводом на профессиональный язык и построением гипотез.

Необходимо отметить, что в решении педагогической задачи необходимо использование, как интуитивной, так и рациональной составляющих педагогической диагностики. Интуитивный компонент позволяет суммировать весь багаж знаний, имеющихся об ученике, а рациональный позволяет дополнять необходимые сведения.

Обычно педагогическая задача не дана учителю в «готовом виде», но всегда задана неполно, её решение всегда связано с риском (А.С. Макаренко) [134], поэтому профессиональная постановка педагогической задачи является

творческим процессом, предполагающим серию исследовательских процедур с неочевидным и жестко непредсказуемым результатом.

Профессиональная задача создается в ходе взаимодействия «учитель – ученик». Процессы её создания и решения проходят не последовательно, а параллельно. Согласно Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловской [213] формирование и формулирование задачи совпадает во времени с её решением. И не только во времени: корректно сформулированная задача – наполовину решенная задача. И наоборот: в процессе решения задачи приходит понимание её условий, обнаружение скрывающихся в ситуации смыслов, понимание самой ситуации как педагогической задачи.

Необходимо уточнить, что именно «умение видеть ученика» позволяет решать любую педагогическую задачу эффективно, так как помимо анализа имеющихся причин и условий, она позволяет включить в решение задачи всю совокупность имеющихся данных о ребёнке, полученных до возникшей задачи. Речь идет о надситуативном уровне решения любой педагогической задачи. Если учитель не ограничивается в решении задачи только тем, что он знает здесь и сейчас, а учитывает, весь багаж знаний о ребёнке вообще, это избавляет его от большого количества ошибок, делает невозможным решение ситуации шаблонным, основанным лишь на прошлом опыте, способом. Причём речь идет не просто о некоем багаже информации, а о том, что: «Знание воспитанника, – по словам А.С. Макаренко, – должно прийти к воспитателю не в процессе безразличного его изучения, а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему» [134].

Адекватно организованный анализ ситуации должен быть направлен не на само педагогическое явление, а на причины, породившие его, и здесь нельзя принимать сиюминутные решения. Тем более необходимо учитывать возможные последствия предполагаемых педагогических воздействий. Нельзя применять первое «подвернувшееся под руку» решение, поскольку конкретные ситуационные данные, из которых исходит учитель, не всегда осознаются им достаточно ясно [72].

М.М. Кашапов выделяет ситуативный и надситуативный уровни решения проблемы [105].

Первый уровень характеризуется установлением ситуативной проблемности в решаемой педагогической задаче. В результате реализации ситуативного уровня обнаружения проблемности педагогом принимаются меры, ориентированные на сиюминутное решение. Ситуативный способ решения есть не что иное, как реакция педагога на проблемную ситуацию – реакция, слабо предполагающая её анализ и знакомство с условиями её возникновения. Педагог опирается на внешние признаки, предлагая соответствующее решение: «Не успевает – надо дополнительно заниматься», «прогуливает – следует наказать».

Действия учителя по разрешению педагогической проблемной задачи ориентированы на ближнюю перспективу. В этом случае зачастую нет учёта влияния данной конкретной ситуации на образовательный процесс в целом. Такой уровень эффективен в случае дефицита времени, и если учитель адекватно переносит решение проблемной ситуации из прошлого опыта в новую ситуацию, то проблема разрешается.

Уровень надситуативной проблемности характеризуется осознанием учителем необходимости изменений надситуативных, не только по отношению к ученику, но и по отношению к себе, речь идет о совершенствовании особенностей своей личности. Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения педагогических задач способствует не только эффективному решению педагогической задачи, но и оказывает влияние на самоопределение педагога.

Способ решения, который М.М. Кашапов обозначил как надситуативный, требует глубокого проникновения в условия возникновения и развития проблемы, анализа внутренних источников, определяющих поведение и деятельность учащегося, получения дополнительной информации, необходимой для принятия решения в ситуации неопределенности.

Условия педагогической задачи включают две составляющие – эмпирическую и априорную. Первая (эмпирическая) представляет собой данные, полученные в процессе изучения. Она характеризует состояние человека на

феноменологическом уровне и противопоставляет его объективно реальному. Эмпирическая составляющая условий педагогической задачи может существенно изменяться в ходе диагностического поиска, пополняясь новыми сведениями и уточняясь.

Вторую (априорную) составляющую условий задачи образуют сведения (знания), имеющиеся у учителя до знакомства с проблемой и решения диагностической задачи.

Учёт двух групп условий позволяет эффективно разрешать любую педагогическую задачу. Это утверждение подтверждает исследование Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской [149], которые указывают на наличие «диахронической» и «синхронической» осей анализа педагогической задачи. Они указывают на то, что надситуативно можно решить педагогическую задачу лишь тогда, когда она соотносится с предшествующими и будущими ситуациями школьной жизни («диахроническая» ось анализа») (что было? что запланировано? что есть сейчас?), и с более общим контекстом школьных, семейных и других отношений ребёнка, сложившихся на данный период времени («синхроническая» ось анализа).

При этом следует помнить, что решение педагогических задач достаточно трудно поддается алгоритмизации. Это объясняется тем, что каждый раз педагог сталкивается с новыми обстоятельствами, требующими поиска новых решений педагогических задач. Поэтому применение алгоритма разными педагогами может привести к различным результатам.

В то же время нельзя упускать из виду, что решение профессиональных задач педагоги могут осуществлять в большинстве случаев лишь на уровне представлений о педагогической деятельности, нередко без опоры на теоретические знания. Поэтому ошибки в решении профессиональных задач неизбежны.

Анализ научных исследований [150] показывает, что в большинстве случаев ошибки совершаются именно на первых этапах решения задач. При формулировке педагогических задач и определении вариантов их решения педагоги часто неверно

понимают задачу, поскольку не умеют вычлениить все контексты, факторы, которые могут влиять на сложившееся положение дел.

Трудности педагоги испытывают также при определении вариантов принятия решения. Отмечая, что любая педагогическая задача может быть решена разными способами, педагоги часто предлагают только один вариант решения задачи.

При решении педагогических задач, направленных на умение видеть ученика в образовательном процессе, педагоги испытывают недостаток знаний о современном детстве, проблемах и интересах современных детей. Не имея реального педагогического опыта общения с детьми, педагоги решают задачи, исходя из общих или собственных представлений о детстве. Этим осложняется решение педагогической задачи, поскольку для того, чтобы разработать варианты решения и оценить возможные последствия этих вариантов, необходимо понимать педагогическую задачу, причины её возникновения. Решение учителем практически любой задачи предполагает, в первую очередь, что он стремится понять каждого ученика, признавая в нём неповторимую индивидуальность [72].

Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская указывали на то, что формирование представления о личности ученика, опосредовано складывающейся у учителя в процессе его профессиональной деятельности, является своеобразной «теорией личности» базирующейся на совокупности представлений. Эта теория является определенной критериальной структурой, сквозь призму которой и происходят анализ и оценка личностных особенностей учащихся. Однако формирование объективных представлений о личностных особенностях учащихся, характере взаимоотношений в классе для учителя – весьма сложное дело. Не стоит забывать о том, что учитель имеет дело с такими ситуациями, для которых характерна сложность образующих их отношений в системе «учитель – ученик», «ученик – другие учащиеся», «ученик – учебный предмет» Практические ситуации, с которыми сталкивается учитель, это всегда многоаспектные ситуации, они изменчивы и динамичны, нередко противоречивы и неожиданны. Чтобы принять оптимальное для данных условий решение, учитель должен хорошо

ориентироваться в межличностных отношениях, сложившихся в классе, знать интересы своих учеников и т.д. Он должен точно оценивать свои собственные силы и возможности. По словам Ю.К. Бабанского, учитель в каждом конкретном случае ищет не какое-то абстрактное наилучшее решение, а решение, оптимальное для данных условий [14].

При этом необходимо отметить, что педагогический процесс носит характер вероятностный. Даже если учитель нашел решение задачи и представил его другим коллегам, то в реальной практике он далеко не всегда сможет это воплотить. Так Антон Семенович Макаренко писал о логике организации и развития педагогического процесса. «Ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей. Никакое педагогическое средство не может быть объявлено постоянным – всегда полезным либо вредным, действующим всегда точно; отдельное средство может быть и положительным, и отрицательным, решающим является действие всей системы средств. Никакая система воспитательных средств не может быть установлена раз и навсегда, она изменяется в соответствии с развитием ребёнка и поступательным движением общества. Всякое средство должно быть педагогически целесообразным, что проверяется опытным путём» [132].

Петр Федорович Каптерев отмечал, что «Учитель не учит детей вообще, а определенных, известных, степень развития которых и весь душевный склад имеют свои особенности... Таким образом, метод преподавания не может оставаться неизменным; невозможно его раз и навсегда определить и установить. А для того, чтобы приспособить метод к известным детям, произвести в нём целесообразные изменения, нужны личные наблюдения учителя, умение читать в детской душе, хорошее понимание психологических и дидактических принципов, умение быстро освоиться в данной детской среде, уразуметь её нужды и сообразно с этим действовать. Из приведённых рассуждений вывод получается такой: деятельность преподавателя есть деятельность сложная, в ней есть элементы чисто научные, объективные и чисто личные, творческие элементы педагогического искусства и таланта» [104].

Так Л.С. Рубинштейн [209] писал о том, если учитель не знает своих учеников, то он не может выполнять свою работу. Лев Семёнович считал, что необходим принцип единства воспитания – обучения и познания детей: «Изучать детей, воспитывая и обучая их, с тем чтобы воспитывать и обучать, изучая их, – таков путь единственно полноценной педагогической работы». Также он очень образно характеризует педагога, не учитывающего личностные особенности ученика: «Педагог, который строит свою работу с учётом только этой внешней, формальной характеристики поведения учащегося, не раскрывая его внутреннего содержания, по существу не ведаёт, что творит. Не умея проникнуть во внутреннее содержание действий и поступков ребёнка, в мотивы его действий и внутреннее отношение к задачам, которые перед ним ставятся, воспитатель по существу работает вслепую. Ему равно неизвестны и ребёнок, на которого он должен воздействовать, и результаты его собственного воспитательного воздействия» [208].

Задача «видеть ученика», как бы пронизывает все остальные задачи, оставаясь центральной. Она для любой задачи входит в условие задачи. В условии любой задачи педагогу важно знать, для каких учеников эта задача будет решаться и для чего (и в задаче «строить процесс» и в задаче «социального партнерства», так же, как и в остальных). Таким образом, педагогическая диагностика «входит» в условие задачи (участвует в его определении), где помогает выяснить условия, в которых протекает образовательный процесс. Наличие контекста также определяет педагогическая диагностика, так как решение задачи зависит от контекста, где важно диагностировать о каких учениках идет речь – успевающих или нет, одаренных детях или детях-мигрантах. Контекст и условия задачи определяют наличие педагогической диагностики.

Включение задачи «видеть ученика» в каждую из педагогических задач учителя влияет на характер взаимодействия учителя и ученика. В одном случае, исходя из данных педагогической диагностики, учитель принимает решение строить образовательный процесс как лекционную работу, в другом случае в большей степени принимает решение о необходимости групповой работы, в

третьем случае чаще дает индивидуальные задания, в зависимости от особенностей своих учеников.

В построении образовательной среды, педагог учитывает, что если у его ученика выявлены определенные особенности, то он определяет, как ему организовывать образовательную среду в целом, и, например, нужно ли ему участие дополнительных субъектов образовательного процесса – родителей, партнеров.

Профессиональная задача «видеть ученика», является пронизывающей задачей, отражающей сущность современной педагогической деятельности, которая является компонентом любой задачи учителя, характеризует особенности контекста конкретной образовательной ситуации (см. рисунок 1.).

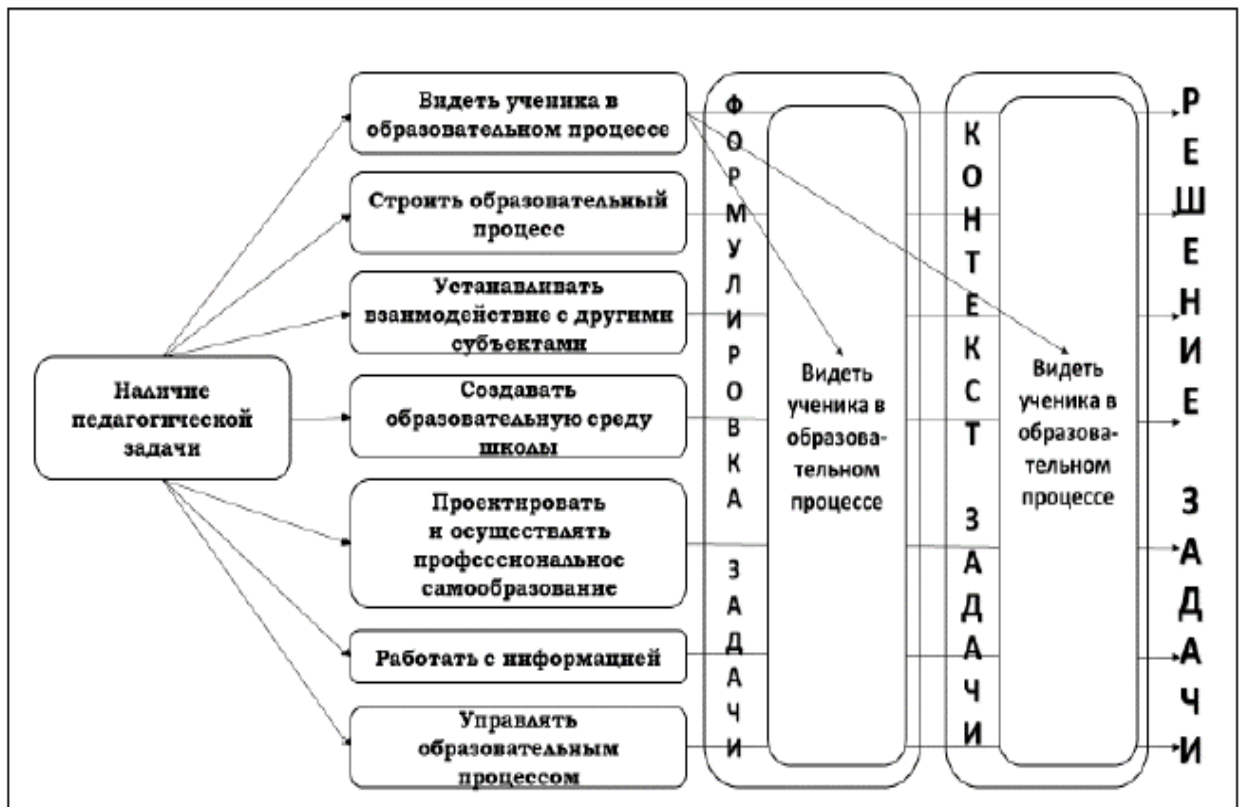


Рисунок 1. Педагогическая диагностика в структуре профессиональных задач учителя

Правомерно утверждать, что знание ученика необходимо для решения любой педагогической задачи. И оттого насколько в решении задачи педагог смог задействовать педагогическую диагностику зависит, правильно ли он её решит или допустит ошибку [72].

Итак, «задача «видеть ученика» необходима при решении любой педагогической задачи, а реализация задачи «видеть ученика», предполагает необходимость поддержки самоопределения ученика» [72].

Необходимо уточнить вопрос время-затратности педагога в применении педагогической диагностики при решении задач. Первоначальное обращение к применению методик педагогической диагностики действительно трудоемко и требует от педагога значительных усилий, но по мере приобретения опыта педагог осуществляет гораздо меньше временных затрат, поскольку это входит в его систему работы и органично вписывается в образовательный процесс, и кроме этого развивается его педагогическая интуиция.

Результаты проведения методик педагогической диагностики представляются на педагогических консилиумах, тем самым формируя у учителей-предметников полное знание о классе и об ученике, не только интуитивное, но и рациональное, а значит и создает полное представление о диагностическом фоне класса и отдельных учениках. Перед проведением консилиума информация представляется только для тех педагогов, которые работают в данном классе.

Возвращаясь к высказанному ранее положению о том, что педагогическая диагностика не заканчивается постановкой диагноза, необходимо уточнить, что педагогическая диагностика имеет длительный характер и проводимая коррекция не фрагментарна, а имеет пролонгированный характер.

Пролонгированный характер реализации педагогической диагностики самоопределения ученика в профессиональной деятельности учителя отражает временной параметр теоретической характеристики. Профессиональная деятельность учителя осуществляется в процессе решения разнообразных педагогических задач. При этом может быть выделена определенная иерархия задач: от «сверхзадачи» – способствовать самоопределению, до частных задач

определения путей поддержки самоопределения на уроках и во внеклассной работе. Следует также учесть задачу формирования и «учёта» в профессиональной деятельности учителя т.н. скрытого содержания – уклада школы, что является важным фактором, влияющим на самоопределение. Важно подчеркнуть, что немедленное принятие решения в условиях реального времени неотрывно от его исполнения, а реализованное решение диктует новые задачи и необходимость применения новых способов диагностики, позволяющих уточнить продуктивность реализованного решения.

Отсюда следует, что педагогическая диагностика самоопределения реализуется как в непрерывном процессе совместной деятельности членов педагогического коллектива, так и при решении конкретных задач учителя, воспитателя (классного руководителя). Следовательно, процесс реализации педагогической диагностики осуществляется педагогами непрерывно в трех пространствах – урочной и внеучебной деятельности, пространстве жизнедеятельности школы. При этом в целостном педагогическом процессе и при решении отдельных конкретных задач реализуются все этапы педагогической диагностики с использованием как количественных, так и качественных методов диагностики.

Поскольку задача «видеть ученика» пронизывает все этапы решения задачи можно говорить о том, что педагогическая диагностика будет использована всеми субъектами образовательного процесса, но для этого необходимо определить особенности самоопределения подростка современной основной школы.

Работа педагогов по решению педагогических задач на уроках и внеклассных мероприятиях, а также согласованная работа педагогов на уровне всей школы представлена в 3 главе диссертации.

1.3. Характеристика самоопределения подростков современной основной школы

В параграфе анализируются вопросы, связанные с особенностями подросткового возраста, а также проблемами, характерными для современного подростка, что актуализирует важность педагогической поддержки самоопределения учащихся основной школы.

Многие исследования в педагогике и психологии отмечают исключительную сложность и противоречивость подросткового возраста. В 20 веке были сформулированы фундаментальные характеристики подросткового возраста (Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн).

Общая тенденция к периодическим кризисам в развитии детей и подростков очевидна и подтверждается многочисленными наблюдениями за ещё более многочисленными фактами. История кризиса подросткового возраста в отечественной литературе прослежена уже в начале 1970-х годов (Т.В. Драгунова). Обобщая сделанное в этом направлении, отметим следующее.

Так Л.С. Выготский сформулировал один из основных принципов прогрессивного образования: важным в школе должно быть не то, чему ребёнок уже научился, а то, на что он ещё способен. При таком понимании образования главной задачей педагога становится развитие, основанное на определении зоны ближайшего развития ребёнка.

В отношении всевозможных определений подросткового возраста как «критического», «опасного», «криминогенного» и пр. в психологии существует устоявшееся мнение: «конфликты и трудности в этом периоде не обязательны, они порождаются неправильным воспитанием, но всё же наблюдаются нередко» [80]. Приведённая точка зрения складывалась на основе результатов педагогической практики (П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.) и вытекала из ряда психолого-педагогических исследований (Л.И. Божович, А.П. Краковский,

Д.И. Фельдштейн и др.), в которых раскрывалась зависимость трудностей в общении с подростками от отношений к ним взрослых.

В достаточно «спокойных» периодах идет накопление тех противоречий, которые с наибольшей силой проявляются в кризисные этапы развития. Следует, видимо, постоянно корректировать развитие ребёнка с учётом возможных противоречий. К такому выводу подводит, в частности, то, что кризис подросткового возраста – это кризис нормативный, а не аномальный, поэтому его преодоление приводит к новой стадии развития. В пользу высказанного предположения говорит и возрастающая значимость положительных факторов в развитии подростка (включённость в общественно полезную деятельность, разнообразие отношений и т.п.), т.е. качественное изменение характера деятельности и общения.

Психологическая неуравновешенность в подростковом возрасте связывается физиологами с нарастанием в пубертатном (вызванным половым созреванием) периоде общего возбуждения и ослаблением всех видов торможения. Определенную роль играют и наступающие соматические (телесные) изменения.

Одной из основных проблем сегодняшней науки, является то, что многие обоснования практических решений в сфере детства в основной своей массе происходят из начала-середины 20 века. В то время как современные дети отличаются от своих предшественников, но конкретных данных этой области крайне мало или вовсе нет. Обширная библиография в этой сфере – иноязычная, в российских же науках о человеке эта проблема лишь в самые последние годы начала обсуждаться.

Широко известная теория о подростках как о поколении Z не нашла своего научного подтверждения. В исследованиях Высшей школы экономики «Мифы о поколении Z» [25] было доказано наличие большого количества стереотипов, которые не подкреплялись современными научными исследованиями.

Были развенчаны мифы в когнитивной сфере. Заявленная способность к многозадачности подтверждается лишь отчасти, однако нет поколенческой специфики: это, скорее, общий тренд как для подростков, так и для взрослых

(США, российские авторы используют данные исследований). Объявленная трудность удержания внимания подтверждается одними работами, опровергается другими. Снижение критичности мышления невозможно проверить в связи с недостаточной определенностью его критериев и методов измерения.

Лишь отчасти подтвердились представления относительно личностных характеристик. Спор о том, инфантильные современные подростки или ответственные базируется на оценочном характере интерпретации одних и тех же данных. Подростки в целом действительно меньше ввязываются в неприятности, однако авторами это трактуется двояко (США, косвенные данные). Убежденность в прагматичности подростков была подтверждена лишь отчасти. Есть отдельные свидетельства в пользу этого утверждения, однако почти нет сравнительных исследований с прошлыми поколениями (Россия, США, Венгрия). Убеждение о том, что они индивидуалисты скорее подтверждается, но это также свойство подросткового возраста в целом (США, Венгрия). Спор о том гедонисты или очень умеренны в своих желаниях также базируется на оценочной интерпретации, но представление об умеренности современных подростков, скорее, подтверждается (США, Венгрия).

Представления относительно того, что основной ценностью современных подростков является их ориентация на успех скорее подтверждается, но это также общая характеристика подросткового возраста (Россия, Венгрия).

И представления об особенностях их эмоциональной сферы также верны лишь отчасти. То, что они депрессивные и тревожные подтверждается лишь отчасти, однако это неизбежно, так как является также общим трендом в современном обществе (США, Великобритания, Италия и др., отдельные темы – Россия).

Представления об их навыках в области ИТ также не верны. Данные о том, что они в совершенстве владеют современными информационными технологиями опровергаются (США, страны ЕС, Россия).

Представления о социальной сфере оказались ошибочными. И утверждения о том, что они меньше общаются со сверстниками, также опровергается, можно

говорить о некоторых изменениях в социальных связях, продиктованных развитием новых способов коммуникации (США, страны ЕС, Россия).

Проанализируем опыт научных исследований в изучении подросткового возраста за последние 20 лет.

Результаты, полученные в исследовании 2002 года А.М. Олесик [167] свидетельствуют о сложности и противоречивости становления у подростков представлений о себе. Именно в подростковом возрасте возникает кризисное противостояние идеализированного и реального в структуре самосознания подростка. По мере развития самосознания в подростковом возрасте возрастает его внутренняя дифференцированность, возникает временная перспектива и ретроспектива развивающегося самосознания, которое охватывает все больший отрезок жизненного пути личности. Самосознание подростка носит гипотетический характер, оно – «проект» будущей личности. Для современных подростков характерна фантазийная форма самосознания, наличие неадекватных представлений о себе и своих возможностях.

Значительно менее дифференцированы представления подростков об основных ценностях, которые определяют представления о будущем. В качестве таких ценностей большинство подростков (по данным разных исследований от 45 до 82% опрошенных) отмечают любовь, хорошую работу с высокой зарплатой, здоровье, наличие друзей, счастливую семейную жизнь. В то же время такие ценности, как польза для общества, долг, милосердие практически не получили значимых выборов (3-4%) [206].

Данное исследование подтвердило наличие проблем подросткового возраста связанных с общением, представлениями о себе, о своих возможностях, своих ценностях, представлениями о своём будущем.

Группой красноярских ученых в 2009 году [160] была сделана разработка и проведена апробация исследовательского инструмента – «Хронотоп подростка».

Основной задачей инструмента «Хронотоп подростка» являлось обнаружение границ собственного временного пространства подростка и его восприятия, переживания. Так группа исследователей под руководством

Б.И. Хасана [253] указывает, что в фокусе рассмотрения сегодня оказываются не только профессиональные, социальные, возрастные характеристики участников образовательных отношений, но и их принципиальная субъектность, и собственно взаимоотношения: учителя с учеником и ученика с учителем; педагогов между собой как особое свойство коллективного субъекта, и этого субъекта, в свою очередь, с инстанциями управления, а значит – и целеполагания.

Б.И. Хасан справедливо отмечает, что субординационных отношений в новых условиях начинает не хватать для достижения тех новых или по-новому «перепонятых» результатов образования, которые формулируются сообществом и институтами государства. Последние десятилетия существенно изменилась область проведения досуга, соотношение подконтрольности проводимого в школе и вне школы времени, изменились формы взаимодействия (большая часть коммуникаций уходит в сферу виртуальных контактов). Спецификой современной ситуации является размытость границ между детством и взрослостью, и это обстоятельство ставит во главу угла проблему именно отношений и институтов совместности, то есть отношения взрослости с современным детством. К старшему подростковому возрасту и дальше к старшей школе значительно увеличивается количество различных занятий детей, их разнообразие. К 8-9 классам расширяется география мест, куда дети ходят одни, с друзьями или с родителями, а в 10-11 классах с расширением географии увеличивается и свобода самостоятельного передвижения – в старших классах освоенным оказывается практически весь город (и городской транспорт в том числе).

Что касается открытости всех этих занятий и мест (открытости самих детей) для взрослых, то на основе полученных данных обнаружено, что: родители осуществляют функцию контроля выполнения уроков, отвозят в школу или на другие занятия, вместе куда-то ездят (на выходных, летом, в отпуске), ходят по магазинам. В 5-7 классах дети совсем не упоминают, чтобы родители с ними разговаривали, только воспроизводят совместные дела. В 8-9 классах внимание взрослого, попытки побеседовать о школе начинают трактоваться как нежелательное вмешательство в жизнь подростка. Однако одновременно в этом

возрасте и старше взрослый появляется и как собеседник, с которым можно и интересно о чем-то поговорить.

Начиная с 9 класса, школьники уже перенимают некоторые функции родителей – приготовление ужина, забота о себе, покупки в магазинах, другая помощь по дому.

Данное исследование подчеркнуло такую особенность подросткового возраста, как уход в виртуальную сферу, проблемы, связанные с родителями, изменение субъектности подростка в образовательном процессе.

В международном сравнительном исследовании (Германия, Польша, Белоруссия, Россия) с участием педагогов и психологов РГПУ им. А.И. Герцена [73], проведенном в 2011 году, были зафиксированы следующие проблемы.

К проблемам настоящего были отнесены:

- *проблемы межличностного общения, которое стало более формальным, отстраненным, за счёт обесценивания интимно-личностного взаимодействия;*

Подростки отмечают, что им не хватает понимания и признания родителями их проблем, их права в какой-то степени самим определять свой стиль жизни, иметь собственные суждения, что многие родители заботятся лишь об их учёбе и материальном обеспечении. Примерно треть старшеклассников на вопрос «Любят ли тебя родители?» отвечают: «Нет» – или сомневаются в том, что их любят. У взрослых проявляется преобладающая тенденция к перекладыванию вины за возникновение и развитие конфликтных ситуаций целиком на подростка, представление о подростке как о потребителе в общении, лишь ожидающем сочувствия со стороны взрослых, они не умеют увидеть способность подростка к эмпатии – со-радости и со-страданию. Видимо поэтому, 90% 15-18-летних ответили: «Да» на вопрос «Чувствовали ли вы когда-нибудь, что вам легче обсуждать вопросы с друзьями, чем с родителями?».

В то же время группа сверстников – также «несвобода». Подросток чаще всего даже не имеет возможности выбора группы и примыкает к уже сложившейся – в основном, по территориальному признаку. Поэтому система групповых

ценностей в некоторой степени бывает навязанной, а максимально проявляются в переживаниях проблемы, связанные с неудовлетворенностью потребности быть значимым в глазах сверстников, с одной стороны, и ожидание от окружающих понимания, эмоционального сочувствия, сопереживания, с другой стороны.

- *проблемы межнационального общения (миграции, ассимиляции), толерантности коренного населения;*

По результатам опроса 15,5% старшеклассников участвовали в межнациональных конфликтах.

Если бы в классе был ученик другой национальности, говорящий по-русски с акцентом, высмеивать его стали бы 2,9% опрошенных, издеваться над ним – 3,6%, избегать общения с ним – 6,5%, 56,7% не обратили бы на это внимания, 4,6% – стали бы молча сочувствовать, и только 23,3% постарались бы убедить одноклассников не унижать его.

Право за национальными меньшинствами, проживающими в России, отмечать национальные праздники признают 43% русских и 76,4% нерусских подростков. Доля интолерантных («мне это неприятно» или «они не должны этого делать») у русских подростков выше (20%), у нерусских – менее 3%. Положительно к мигрантам из ближнего зарубежья относятся 34,7% московских старшеклассников, отрицательно по экономическим причинам – 18,6%, лозунги «Россия для русских» или «Москва для москвичей» близки 21,3%, «чужие обычаи и культура» пугают 5,1%, 30,7% приезд мигрантов не волнует.

- *нивелирование жизненных ценностей (предпочтение материальных и гедонистических, снижение значимости общественных и нравственных);*

Традиционные ценности общества, являвшиеся социальными и личностными ориентирами на протяжении десятилетий, утратили свою значимость. Существующие сегодня правовые и социальные гарантии молодежи часто носят декларативный характер. Положение молодых людей в обществе является нестабильным. В период, когда идёт переоценка ценностей, норм, молодёжи сложно ориентироваться в вопросах, которые касаются её жизненной перспективы,

целей и смысла жизни. Сегодня социологи и политологи выделяют несколько черт, характеризующих систему молодёжных ценностей:

- преимущественно развлекательная направленность жизненных ценностей и интересов, подкрепляемая прямым воздействием массовой культуры;
- вытеснение ценностей национальной культуры западными образцами поведения и символами;
- приоритет потребительских ориентаций.

Молодые люди стремятся к самореализации, при этом альтруизм у них, увы, не в моде. Забота о благе людей, помощь слабым отошли на задний план, забота о себе вышла на передний план. Хотя для большинства молодых людей наиболее важным является повысить своё материальное положение, но работа их практически не интересует.

- *«идеологический вакуум», связанный с отказом школы выполнять воспитывающие функции, оставив только обучающие;*

Делая акцент на преимущественном развитии интеллектуальной сферы по сравнению с остальными (социальной, эмоциональной, личностной), сама школа создает для подростков проблемы и трудности. В школе подросток в лучшем случае приобретает конкретные знания, но в гораздо меньшей степени учится социальной компетентности, ответственности и самостоятельности в решении проблем, весьма своеобразно развивает нравственную сферу. При опросе 400 подростков 12-16 лет на вопрос: «Чувствуешь ли ты, что школа стремится к тому, чтобы ты стал счастливым?» ответили «Да» лишь 28,7% подростков, «...патриотом своей страны, города» – 30,5%, в то время как «...знающим много» – 76,6%. Почти половина опрошенных подростков характеризуют свои взаимоотношения с учителями как «безразличные, недоброжелательные, подчиненный – начальник».

Однако ещё К. Роджерс подчеркивал, что «помочь людям быть личностями – это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка» [204].

- *обесценивание образования, ориентация не на процесс, а на результат;*

Взросшие в обществе тенденции свободы, автономности, чувства собственного достоинства, больше проявляющиеся у молодежи, вступают в очевидное противоречие со стереотипами «традиционной школы» как социального института. Из года в год подростки испытывают всё меньше переживаний по поводу личных, а не формальных успехов в учении. Это связано, прежде всего, со сложившейся системой школьного обучения, когда происходит смещение акцентов с собственно познавательной деятельности на отдельные, наиболее формальные элементы (успеваемость, оценки и т.п.). Следствием этого становится неразвитость интереса к самому процессу познания.

Кроме того, социально-экономическая ситуация в 90-х годах XX века сформировала у подростков ложное представление о значимости образования. Низкая оплата труда образованных людей явилась одной из причин, по которым подростки перестали относиться к учебе, как к возможности в будущем обеспечить себе достойную жизнь. Подросток, молодой человек заинтересован в работе или виде деятельности, которая позволяет достичь экономической самостоятельности, а это в современных условиях не связано напрямую с уровнем и качеством образования. Хотя в период с 2000 по 2004 годы в два раза возросло количество студентов вузов, мотивы, по которым молодые люди ставят во главу угла именно образование, самые разные. Каждый третий абитуриент поступает в ВУЗ не столько для того, чтобы приобрести знания, сколько ради «корочки» или отсрочки от армии. Еще 60% выбирают образование «по инерции».

- *отсутствие возможностей для самореализации в школе;*

Прежде всего, речь идет о так называемом государственном образовательном стандарте, на который ссылаются многие учителя, пытаясь оправдать стандартный (одинаковый) подход к обучению разных по сути людей. Можно говорить также о все еще недостаточно реализуемой в стенах школы факультативной, кружковой, научно-исследовательской, проектной деятельности учащихся.

К проблемам будущего относятся:

- *социальный инфантилизм (необъективная оценка своих возможностей, социальная неадаптированность, гиперопека родителей в ситуации выбора и др.);*

Традиционно наиболее распространенным подходом в семейном воспитании в России является детоцентрированный, со стремлением, с одной стороны, оградить детей от проблем реальной жизни, а с другой – сделать их более управляемыми, предсказуемыми, послушными. Обосновывается это, как правило, интересами самого ребёнка – как бы он не «ушибся», не наделал ошибок и т.п. А реальным побудительным мотивом родителей и воспитателей часто становится собственное удобство: хороший ребёнок тот, кто причиняет минимум беспокойства. Кроме того, собственное чувство незащищенности, отсутствие государственной поддержки и гарантий, рост агрессивности в обществе заставляют многих родителей «охранять» своих чад от опасностей и разочарований и, как следствие, от самостоятельных решений. Как следствие, формирование личностной, социальной, профессиональной идентичности идёт по наименее конструктивному пути – либо как предопределённая идентичность (всё решено за тебя, твой путь определён и ясен, нет смысла разбираться в себе, своих возможностях, ограничениях, ресурсах и т.д.), либо как диффузная идентичность (отказ от субъектной позиции по отношению к себе и своей собственной жизни, уход от осознания неизбежности выбора).

- *субъективная безработица, вызванная не отсутствием работы как таковой, а неумением её искать;*

По данным опроса, проведённого Центром социального прогнозирования при поддержке фонда «Евразия» в феврале 2004 года среди молодых людей в возрасте 12-29 лет, в качестве важнейших личных проблем, которые стоят перед ними в настоящий момент, 11,4% называют проблему трудоустройства. Если учесть, что основная масса опрошенных находится ещё в школьном или студенческом возрасте, это очень много. В докладе 2003 года (Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской

Федерации) [183] указывается, что молодежная безработица возросла за три года (с 1999 по 2002 год) на 2,5%, доля молодежи среди официально зарегистрированных безработных составила 32%, каждый шестой из них является выпускником учебного заведения. Выросло среднее время поиска рабочего места среди безработных, причём для молодых людей более старшей возрастной группы (25-29 лет), т.е. для тех, кто уже имеет трудовой опыт и образование, оно выше и составляет в среднем более 8 месяцев. Это можно проинтерпретировать как следствие несоответствия профессиональных и материальных притязаний молодежи конкретным предложениям. По мнению специалистов, отсутствие работы более 6 месяцев ведёт не только к утрате трудовых навыков и декомпетентности, но и появлению неуверенности в себе, депрессии.

Различные социологические исследования последних лет констатируют, что в трудовой мотивации приоритет отдаётся не содержательному труду, а труду, направленному на получение больших денег, материальной выгоды. Большая зарплата – именно этот мотив оказался решающим при выборе места работы (согласно опросу) для 59,9% из числа 17-летних, 65,3% – из числа 24-летних и 64,4% – из числа 31-летних.

- *избегание выполнения воинских обязанностей, обусловленное:*
 - непониманием цели своего нахождения в армии, что является следствием, обесценивания патриотических чувств;
 - страхом подвергнуться физическому насилию;
 - неразработанностью механизмов прохождения альтернативной службы.
- *отсутствие условий, способствующих социальному и профессиональному становлению и продвижению молодых людей;*

Суть противоречия, заключается в антагонизме долгосрочных временных интересов общества по отношению к детям и молодежи и реальных интересов данной социально-демографической группы в современных условиях.

Данное исследование подтвердило выводы научных изысканий, проведенных ранее, подчеркнув необъективную оценку своих возможностей,

характерную для подростков, а также нивелирование их социальных ценностей, обуславливающихся «идеологическим вакуумом».

Исследование, связанное с проблемами подростков, было проведено в 2012 году коллективом ученых под руководством Л.А. Регуш [194]

Изучение содержания и степени озабоченности проблемами осуществлялось с помощью методики «Психологические проблемы подростков» (ППП) [195]. В исследовании приняли участие подростки в возрасте 13-16 лет, обучающиеся в школах города Санкт-Петербурга.

Методика позволяет определить уровень проблемной озабоченности, который выражается в баллах от 1 до 5, в различных областях жизни учащихся, связанных со школой, с отношением к будущему, с взаимоотношениями со сверстниками, с родительским домом, с отношением к себе, с проведением досуга, со здоровьем и жизнью общества.

Исследования психологов под руководством Л.А. Регуш фиксируют у подростка «наличие озабоченности проблемами, происходящими в обществе (наиболее высокий уровень), проблемами, связанными со школой, своим будущим и проблемами, связанными с взаимоотношениями с родителями». Подростки также испытывают проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, зачастую удовлетворяя потребность в общении в виртуальной среде. «Проблемы с самим собой» находятся на одном из первых мест в связи с «потребностью в самоутверждении и свойственной возрасту необходимостью адаптации к изменениям на физиологическом и психологическом уровнях» [194].

Подростки испытывают затруднения в решении этих проблем, у них не хватает жизненно-важных умений, необходимых для самоопределения. В исследованиях установлено, что у них не развиты умения, необходимые для осуществления самоопределения. Высокую проблемную озабоченность у подростков вызывало «будущее и такие его стороны, как: возможность получить образование, найти работу, создать семью, отсутствие возможности реализовать себя» [15].

Л.А. Регуш отмечает, что сегодня особенно необходимой является помощь, направленная на коррекцию восприятия информации СМИ, «которые зачастую дают однобокую, негативную картину жизни общества и тех угроз, которые оно готовит подрастающему поколению: терроризм, ухудшающаяся экология, безработица, беззаконие и т.п.» [194]. Поэтому сегодня особенно важно развивать у учащихся критическое мышление и осуществлять поддержку личностного самоопределения учеников, основанное на гуманистических ценностях.

Данные, полученные в исследовании Л.А. Регуш, свидетельствуют о «различиях в проблемной озабоченности у учащихся из разных видов школ, которые говорят, прежде всего, о том, что специфика образовательного учреждения может выступать одним из факторов, определяющих эмоциональное состояние учащихся». Л.А. Регуш отмечает, что «специфика проявляется в содержании и степени выраженности проблемных переживаний». А, если отследить наличие проблемных переживаний в зависимости от типов школ, то «по рейтингу, отражающему уровень озабоченности, в гимназии наиболее проблемными являются такие области жизни, как будущее и родительский дом, в общеобразовательной школе наибольшую озабоченность вызывают проблемы школьной жизни, проблемы самоотношения и самопонимания, в сельской школе – проблемы со школой, проблемы с родителями и проблемы собственного Я, а в частной – проблемы с собой, проблемы будущего и проблемы, связанные со школой» [194].

Данное исследование также подтверждает обозначенные ранее проблемы, характерные для подросткового возраста, особенно подчеркивая важность помощи подросткам в формировании их ценностей, в русле гуманистической парадигмы.

В докладе Д.И. Фельдштейна сделанном в 2013 году на общем собрании РАО [251] было отмечено, что «в развитии современных детей чётко проявляются противоречия, реально отражающие переходное состояние общества». Особенно подчеркивалось, что «тревогу вызывает нежелание значительной части сегодняшних школьников учиться. В отличие от ребят середины XX в. наши дети

не считают, что «ученье – свет, а неученье – тьма», так как образование уже не обеспечивает в необходимой степени позитивную социализацию».

Давид Иосифович также обращал внимание на то, что «неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение живого, тактильного общения детей со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности».

В докладе были представлены материалы сравнительных исследований, которые показывали, что, «если в начале 90-х гг. многие подростки испытывали чувство одиночества, но при этом их тревожность стояла на 4-5-м месте по силе проявления, то ныне тревожность у 12-15-летних вышла на 2-е место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру, как раз на этапе начала выхода в этот мир, а отсюда – опустошённости, растерянности, неверия в себя».

Было отмечено, что стало больше учащихся, у которых были зафиксированы эмоциональные проблемы. Наличие данных проблем у учащихся связывают с их нахождением «в состоянии аффективной напряжённости из-за постоянного чувства незащищённости, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности».

В данном докладе был также сделан акцент на том, что серьезные изменения произошли в процессах индивидуализации и социализации подростков. Был сделан вывод о том, что «на первый план у подростков сейчас выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает критичность по отношению к взрослым, то есть фиксируются новые характеристики в их социальном развитии, что требует от педагогов не просто констатации, а глубинного анализа».

Д.И. Фельдштейн отмечает, что «необходим анализ определения причин изменения ценностных ориентаций подрастающих людей, по сравнению как с серединой 90-х гг., так и с началом нового столетия». Также он подчеркивает факт того, что согласно данным исследований с 2007 г. на первый план у подростков выдвигаются волевые и соматические ценностные ориентации, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее

здоровье и презентабельная внешность. А также отмечает, что при этом тревожно, «что эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать – занимают последние места этой иерархии, а также «наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций».

Д.И. Фельдштейн справедливо отмечает тот факт, что в данных педагогических, психологических, социологических исследованиях прослеживается наличие серьезной напряженности в развитии подростков, что обуславливает рост их цинизма, грубости, жестокости, агрессивности. С другой стороны Давид Иосифович подчеркивает, что за этими внешними «масками» скрываются внутренние глубинные переживания подростков – ранимость, неуверенность, одиночество, страх, соседствующие с – инфантилизмом, эгоизмом и духовной опустошенностью.

Также Д.И. Фельдштейн отметил наличие «морфологических изменений, так называемых «секулярных трендах»: астенизации, деселерации, тенденции к леворукости, ювенилизации, грацилизации, андрогонии, которые сопровождаются целым комплексом психологических признаков, в том числе большими креативными способностями детей, меньшей степенью экстравертированности, большей самодостаточностью, независимостью мышления».

Д.И. Фельдштейном была описана особая «полярная» позиция современных подростков по отношению к взрослым. С одной стороны, мир взрослых приблизился, подростки стали более раскованными по отношению к взрослым, что связано с тем, что почти все ранее запретное стало доступным. А с другой стороны, взрослый мир отдалился, так как взрослые не только меньше стали заниматься детьми, но и не предстают перед ними в четкой позиции своего отношения, своих требований.

Исследования Д.И. Фельдштейна также подчеркивают наличие в подростковом возрасте проблем, связанных с представлением о себе и своих возможностях, особенно часто подростки транслируют «неверие в себя», и свои возможности. Отмечается наличие сложностей, связанных с ценностными ориентациями – духовной опустошенностью, с общением (особенно с отсутствием

живого общения), с поиском своего места в обществе, связанных с чувством ненужности взрослому миру и особенной «полярной позицией».

По данным исследования С.Э. Берестовицкой, проведенного в 2016 году зафиксировано наличие проблем, связанных с поисками смысла жизни, своего пути, выбора веры, морали и нравственности. Вместе с тем большое количество подростков даже не задумывается о наличии каких-либо проблем. По результатам опроса, проведенного С.Э. Берестовицкой [21], «63% старшеклассников проявляют интерес к проблемам мировоззрения, считают их лично значимыми. 27% не считают эти проблемы актуальными и важными для себя лично, 10% затруднились ответить на этот вопрос».

Необходимо также отметить, что согласно данному исследованию, «почти треть учащихся равнодушна к «вечным» проблемам человечества, тогда как, по мнению психологов, интерес к смысложизненным проблемам, мировоззренческое самоопределение являются характерной особенностью юношеского возраста». Это противоречие С.Э. Берестовицкая объясняет двумя причинами: «во-первых, тем, что процесс взросления у всех происходит по-разному и далеко не всегда физический возраст соответствует психологическому, а во-вторых, тем, что на этот процесс влияют разные жизненные обстоятельства, которые в каждой человеческой жизни складываются индивидуально».

Также достаточно показательным является и то, что «на вопрос, какие именно из вечных (мировоззренческих) проблем наиболее значимы для Вас лично, ответили 71% учащихся, 29% написали «никакие» или ушли от ответа. Некоторые из тех, кто написал, что его не волнуют мировоззренческие проблемы или он затрудняется ответить на вопрос (8%), все-таки выделили значимые для себя проблемы, правда, не все из них можно отнести к мировоззренческим». А «проблемы, действительно являющиеся мировоззренческими, назвали около 61% учащихся. Среди них на первом месте – проблема смысла жизни (17%), далее – поиск своего пути (14%), проблемы веры, религии, поиска Бога (10%), морали и нравственности (10%), долга и совести (7%), что ждет человека после смерти (7%), будущее (2%), экология (2%), духовность (1%), любовь (1%)».

Изучение представлений подростков о смысле жизни позволило исследователю сделать вывод о сложности их внутренней жизни и многообразии взглядов на смысл жизни. Так 25% подростков (по их собственным высказываниям), считают, что смысл жизни в том, чтобы делать мир лучше, жить для других, творить добро; 13% видят смысл в познании, развитии, самосовершенствовании; 12% – в самой жизни; 11% – в достижении цели, поиске своего места в мире; 9% – в семье, еще 9% – в том, чтобы хорошо устроиться в жизни, добиться успехов, 7% – во всем, 5% – в счастье, по 1% – в том, чтобы жить для себя, все попробовать и «в спасении души». Наконец, 4% не видят в жизни смысла и 2% не знают ответ на этот вопрос.

В данном исследовании также затрагиваются вопросы, связанные с представлениями подростков о своих ценностях, о своём будущем, вопросы помощи ребёнку в развитии его системы убеждений и ценностных ориентаций.

В исследованиях ученых Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, проведенных в 2021 году, были зафиксированы следующие проблемы [181].

Первая из рассматриваемых проблем относилась к проблеме освоения предметного содержания, в которой была осуществлена следующая конкретизация подпроблем, связанных с развитием цифровой среды: снижение интереса к традиционным формам обучения по причине вовлеченности в цифровую среду; преобладание игровых и коммуникативных мотивов в образовательном взаимодействии и т.п.; сложности в понимании учебного материала; проблема недостаточно развитой самостоятельности в познавательной деятельности, использование готового цифрового контента, неэффективные стратегии поиска информации, плагиат.

Вторая из рассматриваемых проблем относилась к проблемам в коммуникации и поведении, в которой была осуществлена конкретизация подпроблем, связанных с развитием цифровой среды: конфликты, связанные с неприятием стиля взаимоотношений педагога (неспособность приспособиться к требованиям различных педагогов); сложности сетевой образовательной коммуникации, обусловленные различием в цифровом опыте учителя и ученика;

затруднения во взаимодействии со сверстниками в цифровой образовательной среде (конфликты со сверстниками, изоляция, переживание одиночества, зависимость от группы, несформированность коммуникативных навыков); предпочтение виртуальной коммуникации реальному общению, зависимость от социальных сетей.

Третья из рассматриваемых проблем относилась к группе личностно-эмоциональных проблем школьников, в которой была осуществлена конкретизация подпроблем, связанных с развитием цифровой среды; наличие конфликтов с родителями и педагогами из-за вовлеченности в интернет-коммуникацию; существование неадекватной самооценки, чрезмерно высокие или низкие притязания.

Четвертая из рассматриваемых проблем относилась к проблемам профессионального самоопределения в цифровой среде, в которой была осуществлена следующая конкретизация подпроблемы, связанной с развитием цифровой среды: затруднения в выборе образовательного и профессионального маршрута в условиях цифровой экономики.

Пятая из рассматриваемых проблем относилась к проблемам информационной безопасности, в которой была осуществлена конкретизация подпроблемы, связанной с развитием цифровой среды: недостаточной защищенности подростка от вредных информационных воздействий; агрессивного поведения в сети по отношению к своим одноклассникам.

Шестая из рассматриваемых проблем относилась к проблемам информационной культуры, в которой была осуществлена конкретизация подпроблем, связанных с несоблюдением норм цифровой этики и правовых норм в цифровой среде.

Данное исследование подтверждает проведенные ранее научные изыскания и также затрагивает проблемы, связанные с неадекватной самооценкой и притязаниями, подчеркивает важность помощи подростку в выборе образовательного и профессионального маршрута, подчеркивает наличие затруднений у учеников, связанные с освоением учебных предметов.

Особенностью современного подростка является его «уход в Интернет». О роли цифровизации в жизни подростка написано много книг. Отметим книгу Дэны Бойд «Все сложно. Жизнь подростка в социальных сетях» [27], основанную на сотнях интервью с подростками, которые были проведены исследовательницей за последние 10 лет. Дэна считает, что становление сегодняшнего подростка происходит на фоне конфликта отцов и детей в контексте технологической революции. Подростки и молодые люди до 20 лет, уже привычно обозначаемые как «аборигены цифровой цивилизации», воспринимают виртуальную среду как единственное пространство, в котором им доступны самовыражение и общение. Однако их родителей, взрослых совсем иначе, цифровые технологии и принципиально иные возможности коммуникации, не столько интригуют, сколько приводят в ужас. Дэна Бойд также затрагивает и вопрос травли в социальных сетях, сложностях подростков и непонимании алгоритмов сетевых платформ, возможности контроля своей жизни в современном, пронизанном цифровыми технологиями мире.

В статье В.С. Собкина и А.В. Федотовой «Сеть как пространство социализации современного подростка [223] были представлены результаты исследования, согласно которому социальные сети являются для современного подростка пространством социальных проб, в котором разрешаются возрастные и социальные конфликты. Авторами были выявлены характерные гендерные и возрастные различия. Мальчики чаще нацелены на расширение социальных контактов, тогда как девочки в большей степени сориентированы на информационные и образовательные функции. С возрастом актуализируется интерес к проблематике межличностных отношений. Установлено, что на пользование сетями влияет социальный статус в классе: если для «лидеров» важна свобода сетевого общения, то «одиночки» фиксируют внимание на возможности построить в Сети другой образ Я. Показано, что мотивация и сетевая активность подростков, относящих свой профиль к «провокационным», принципиально отличается от активности тех, кто сориентирован на сохранение в сети своего реального образа.

Во всех исследованиях, изученных нами (осуществленных на протяжении последних 20 лет), наблюдается общая линия, связанная с тем, что исследователи пытаются выделить наиболее значимые проблемы, которые затрагивают взросление подростка, которое характеризуется реалистичным выбором интересов, развитием способности к рефлексии, становлением жизненных планов. Эти проблемы однозначно связаны с самоопределением, потому что везде отмечается наличие проблем, связанных с отношением подростков к будущему, с тем, что их волнует сегодня, что привлекает их и как влияет на это среда.

Знание данных особенностей подросткового возраста влияет на образовательный процесс и влияет, прежде всего, тем, что в образовательном процессе нужно использовать всё, в чем испытывает потребность подросток в плане личностного, предметного и профессионального самоопределения.

Вышеизложенные выводы подтверждают важность поддержки процессов самоопределения учеников, а, следовательно, и педагогической диагностики самоопределения учеников.

Обобщим вышесказанное. Особенности подросткового возраста, связанными с самоопределением, являются:

1. По мере взросления подросток проходит развитие от фазы интересов, которые являются фантазийными, до фазы, которая характеризуется реалистическим выбором одного устойчивого интереса.

2. Новообразованием возраста является развитие рефлексии и на её основе – самосознания, что характеризуется способностью личности к более глубокому пониманию не только себя, но и других людей.

3. Ведущая деятельность старшего школьного возраста – учебно-профессиональная, в которой формируются интересы, способность строить свои жизненные планы и вырабатывать нравственные идеалы.

4. Основной задачей этого возраста выступает задача самоопределения, которая означает чёткую ориентировку и определение своего места во взрослом мире, что связано с формированием мировоззрения, то есть системы убеждений, выражающих его отношение к миру, его главные ценностные ориентации.

5. Двойственность данного возраста заключается в том, что перед подростками стоит задача выбора жизненного пути, но подростки ещё не готовы к такому выбору. Подросток понимает задачу возраста – выбор профессии – но средств для выбора не имеет.

В данном исследовании подтверждаются результаты предыдущих исследований, подчеркивается важность помощи ребёнку в адекватной самооценке, в выборе образовательного и профессионального маршрута.

Современный мир, характеризующийся неопределенностью и динамичностью социокультурной ситуации, как бы подталкивает подростка к необходимости выбора, ответственности и раннему самоопределению.

Традиционно решение вопросов самоопределения возлагалось на систему образования. Это можно объяснить тем, что наиболее благоприятный период самоопределения приходится именно на детский и юношеский возраст. Современная школа возвращается к осознанию необходимости сопровождения самоопределения школьников вообще и выпускников в частности.

Приведём данные исследования, подчеркивающие важность поддержки самоопределения подростков. Исследование Н.Н. Королевой, И.М. Богдановской, А.Б. Угловой [117] было посвящено выявлению основных структурных и содержательных характеристик траекторий взросления, отраженных в автобиографии современных школьников, и определению их гендерной специфики. Для изучения проблемы было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 1 031 чел. – подростки в возрасте от 12 до 17 лет. Сбор эмпирических данных осуществлялся посредством модифицированного варианта методики «Психологическая автобиография» Е.Ю. Коржовой. На основании результатов корреляционного анализа определены основные траектории взросления современных подростков. Выявлена гендерная специфика в структурной организации и содержании представлений о будущем. Для юношей более характерны траектории взросления, связанные с самостоятельностью, разнообразием впечатлений, материальным успехом, социальным признанием, творчеством, развлечениями и развитием своего внутреннего мира. Девушки

ориентированы на удовлетворенность процессом жизни, общение, интеграцию сфер жизни. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие современных научных представлений о вариативном и нелинейном характере построения жизненной перспективы у подрастающего поколения.

Сегодня термин «самоопределение» (калька с английского self-determinator) понимается значительно шире, чем просто профессиональное самоопределение. Учёными выделяются такие виды самоопределения, как личностное, социальное, предметное и профессиональное самоопределение.

Необходимо отметить, что термин «самоопределение» в современной науке не имеет однозначного толкования. Каждый из авторов закладывает в него разный смысл. В исследованиях разных ученых упомянуты различные виды самоопределения: личностного, жизненного, социального, ценностного, профессионального, нравственного, семейного и т.д.

В «Толковом словаре русского языка» «самоопределение» представлено как «определение своего места в жизни, в обществе, осознание своих общественных, национальных интересов» [165].

Психологические словари трактуют понятие «самоопределение» как: 1) «особую форму межличностных отношений, выступающую как избирательное отношение индивида к воздействиям конкретной общности, при котором он принимает одни из групповых влияний и отвергает другие в зависимости от опосредующих факторов – оценок, идеалов, убеждений» [197]; 2) «сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях» [196].

Зарубежные исследователи, рассматривая проблему самоопределения, трактуют данный феномен как степень приобретения личностной свободы, ответственности и самостоятельности человека (Г. Крайг, Д. Бокум); как некую структуру конструкторов, которая позволяет человеку предвосхищать события жизни, брать на себя ответственность за происходящее (Дж. Келли; Э. Фромм); как творческую реализацию человека (А. Маслоу); как развитие внутреннего потенциала личности (К. Роджерс).

Анализ отечественных работ по самоопределению позволяет говорить о том, что проблема самоопределения проявляется в разных аспектах:

- выявление возрастных закономерностей данного явления (Л.И. Божович, И.С. Кон, П.А. Шавир);
- рассмотрение понятия самоопределения в связи с поиском смысла жизни (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн);
- исследование самоопределения с точки зрения взаимодействия индивида и общества (М.Р. Гинзбург, А.В. Петровский, В.Ф. Сафин);
- рассмотрение сущности ценностного самоопределения (К.С. Буров, А.В. Кирьякова, Е.В. Кострюкова, Е.А. Латуха, Т.А. Носова, В.Д. Повзун, А.А. Преснов).

Методологическую основу самоопределения личности как психологической категории заложил С.Л. Рубинштейн [207]. Проблему самоопределения он рассматривает в рамках проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа – «внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. Внутренние же условия формируются в зависимости от предшествующих внешних воздействий. В данном контексте самоопределение личности выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации».

Согласно взглядам С.Л. Рубинштейна, самоопределение личности наиболее полно и наглядно раскрывается в её жизненном пути. С.Л. Рубинштейн считал, что «самоопределение – это активная позиция личности и свободное избрание человеком своей судьбы. Осмыслить жизнь, распознать то, что в ней подлинно значимо, умение не только изыскать средства для решения случайно всплывших задач, но определить сами задачи и цель жизни так, чтобы по-настоящему знать, куда в жизни идти и зачем, – это нечто, бесконечно превосходящее всякую учёность, хотя бы и располагающую большим запасом специальных знаний, это драгоценное и редкое свойство – мудрость.» Чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, писал С.Л. Рубинштейн, «человек должен его рассматривать в определённом аспекте: «Чем я был? – Что я сделал? – Чем я

стал?». Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал».

Остановимся на рассмотрении понятия самоопределения с точки зрения взаимодействия индивида и общества (М.Р. Гинзбург, А.В. Петровский, В.Ф. Сафин).

Анализ психологической литературы (Л.И. Божович, Е.А. Климов, И.С. Кон, В.Ф. Сафин, П.А. Шавир и др.) позволяет сделать вывод о том, что самоопределение личности выступает основной формой представления её активности в жизнедеятельности. Самоопределение понимается как целостный процесс овладения человеком личностной и социальной сфер жизни в соответствии с осознанно-поставленной целью, в ходе которого, он «строит» себя, осуществляет процесс самоидентификации.

Согласно исследованиям О.Ю. Мондонен [151] «исходным условием самоопределения является способность к сознательному выбору цели и средств достижения; в качестве объекта цели выступают отдельные жизненные сферы, а на более высоком уровне – жизнедеятельность в целом». Исследователь отмечает, что «речь идет о выборе того или иного образа жизни человека, о выборе того социокультурного пространства», в котором личность хочет «строить себя, свою индивидуальную историю» [260]. Также автор отмечает, что «немало людей видят смысл своей жизни вне профессиональной деятельности».

Остановимся на рассмотрении понятия самоопределения с точки зрения осознания своих ценностей (К.С. Буров, А.В. Кирьякова, Е.В. Кострюкова, Е.А. Латуха, Т.А. Носова, В.Д. Повзун, А.А. Преснов).

К.С. Буров отмечает, что самоопределение представляет собой «процесс самостоятельного поиска и осознания ценностей и смыслов выполненной им деятельности, сопровождающейся выбором направления и уровня последовательного образования как основы будущей профессиональной деятельности, и оценку собственных перспектив обучения и работы в выбранном направлении» [34].

Самоопределение рассматривается как «процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы» [161, с. 81].

Для нашего исследования очень значимым является определение понятия «самоопределение», предложенное О.С. Газманом: «Самоопределение – это, прежде всего, личностный выбор, а он предполагает соотнесение требований внешнего мира с самим собой, объективной реальности с реальностью субъективной – своими индивидуальными возможностями, способностями, трудностями, установками, с достигнутым и желаемым в себе [42]».

По мнению О.С. Газмана, «условиями успешного самоопределения является овладение субъектами образовательного процесса способами и механизмами саморазвития. К ним относятся: информация о себе (самопознание), информация о мире (познание необходимости), рефлексия (самоанализ), целеполагание, планирование» [41].

Созвучной с определением О.С. Газмана является позиция, которую занимают В.Ф. Сафин и Г.П. Ников. По их мнению, самоопределившаяся личность – это «субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив, общество; субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений». А самоопределение, таким образом, рассматривается, как «относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества» [210].

Сущностной характеристикой самоопределения является выявление и утверждение своей позиции индивидом в проблемных ситуациях, когда ему необходимо сделать осознанный выбор и решить проблему.

В данном исследовании мы будем придерживаться определения Е.В. Маликиной [137], которая на основе контент-анализа дает следующее определение понятия «самоопределение», положив в его основу формулу «хочу – могу – есть – требуют», рассмотренную психологом В.Ф. Сафиним. Данное определение формулируется следующим образом: «самоопределение – это самостоятельный этап социализации, внутри которого индивид приобретает готовность к самостоятельной сознательной деятельности на основе осознания и соотнесения своих потребностей, возможностей и способностей с общественными запросами, что определяется системой его ценностных ориентаций».

Ведущим критерием самоопределения, её интегральным показателем нами была определена осознанность самоопределения, показателем которой является изменение глубины понимания, осмысления желаний, стремлений учеников, связанных с их самоопределением.

В современной науке говорят о различных видах самоопределения: ценностном, жизненном, личностном, социальном, предметном, профессиональном (Н.В. Антонова и В.В. Белоусова [12], М.Р. Гинзбург [45], Н.Л. Иванова [95], И.Ф. Исаев [101], В.В. Климов [110], А.К. Маркова [140]).

Опираясь на ранее выделенные проблемы современного подростка, мы остановились на четырех видах самоопределения: личностном, социальном, предметном и профессиональном.

Личностное самоопределение – это определение своей позиции по отношению к выработанным в обществе критериям становления личности и дальнейшая реализация процесса жизнедеятельности на основе данных критериев. Личностное самоопределение – это процесс и результат осознанного выбора собственных целей, позиций и средств в конкретных жизненных обстоятельствах. Согласно исследованиям С.А. Вдовиной, Е.А. Вдовиной для процесса личностного самоопределения свойственны: «невозможность формализации полноценного развития личности; не «комфортные» в житейском представлении условия, а, напротив, непростые обстоятельства, позволяющие проявиться в сложных

условиях позитивным личностным качествам человека, а возможно, и способствовать их развитию» [35].

Социальное самоопределение – это определение своей позиции относительно принятых в обществе критериев принадлежности к определенной сфере общественных отношений и определенному социальному кругу. Социальное самоопределение осуществляется в процессе осознания своей принадлежности к определенным социальным группам с закрепленными в них социальным статусом и ролями с одной стороны, и как поэтапный процесс включения во все сферы общественной жизни, с другой стороны [83].

Предметное самоопределение – это определение учеником своих интересов и возможностей среди учебных предметов, которые возможно в дальнейшем станут сферой приложения их деятельности.

Профессиональное самоопределение, согласно определению И.В. Дубровиной, – это «определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма» [252]. Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии, но не заканчивается на этом, так как в ситуации неопределенности будущего, человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных проб. Нам созвучно мнение Е.В. Ананьиной, что «профессиональное самоопределение – это процесс поэтапного принятия решений, посредством которых учащийся формирует баланс между своими склонностями, возможностями и потребностями общества в квалифицированных специалистах; результатом этого процесса является выбор будущей профессии и соответствующей образовательной траектории» [7].

Многозначность в трактовке понятия «самоопределение» можно объяснить бинарностью в его направленности: на себя (на самопознание); и вне себя – на определение своей роли в мире и своего отношения к нему. Самоопределение, направленное на себя, чаще всего исследователями рассматривается как личностное самоопределение, а все остальные его виды соотносятся с теми сферами, в которых будет происходить самоопределение человека. Для нас

является близким мнение Е.А. Залученовой, В.К. Зарецкого, Л.А. Ненашевой о том, что «любое самоопределение включает, с одной стороны, построение образа себя, иерархию актуальных потребностей, целей, устремлений, особенностей индивидуальных качеств; с другой – образа ситуации или прямого требования к самоопределяющемуся, в котором выявляется образ требуемого Я и, наконец, с третьей – сопоставление первого второму или второго первому, с фиксацией одной из сторон как определяющей [145].

Вопрос о том, какой именно вид самоопределения является базисным, основополагающим, до сих пор не решен. М.Р. Гинзбург утверждает, что «личностное самоопределение является генетически исходным, определяющим развитие всех других видов самоопределения» [45]. Аналогичную идею высказывает в своей работе и Е.Ю. Литвинова, указывая, что «основанием любого самоопределения, в том числе и профессионального, является личностное самоопределение» [128].

Профессиональное самоопределение принято рассматривать как выбор и реализацию способа взаимодействия с окружающим миром, и нахождение смысла в данной деятельности [193].

Профессиональное и личностное самоопределение имеют много общего. Согласно Н.Н. Абакумовой, и Н.Н. Истоминой [1] между ними можно выделить два принципиальных отличия:

1) профессиональное самоопределение – более конкретно, его проще оформить институционально; личностное самоопределение – более сложное понятие, занимающее всю сознательную жизнь субъекта;

2) профессиональное самоопределение больше зависит от внешних условий, а личностное самоопределение – от самого человека. Необходимо отметить, что часто самоопределение осуществляется «вопреки», когда именно негативные условия позволяют кому-то проявить себя.

По мнению В.В. Знакова непрерывный характер профессионального самоопределения обуславливается «не только потребностями постоянно развивающейся личности, но и современными социальными условиями, когда

человек чаще меняет сферы своей деятельности, а также связан с изменением характера и содержания самой профессиональной деятельности, побуждающей его к самоопределению в новой социальной и профессиональной ситуациях» [92]. Всё это подтверждает необходимость постоянного и непрерывного профессионального самоопределения. Наиболее активно оно происходит в юношеские годы, на этапе выбора и освоения профессии.

Основными составляющими профессионального самоопределения являются самопознание и самопонимание. Согласно исследованиям А.А. Жилкиной, Т.В. Степкиной – это два различных процесса [85; 228]. Самопознание правильнее трактовать как процесс сбора данных, накопления первичной информации о самом себе, а самопонимание как особую форму самосознания, процесс осмысления этой информации, её интерпретации. Необходимо отметить, что результатом самопознания оказываются новые знания о себе, а самопонимания – новый смысл того, что человек уже и так знал о себе. Таким образом, самопознание без самопонимания не позволяет понять смысл новых знаний в себе, не позволяет открыть что-то новое в себе.

Необходимо отметить, что, самопонимание невозможно вне понимания окружающего мира, понимания смысла человеческой жизни в целом и смысла своей жизни, в частности, без понимания своих отношений с окружающим миром. Именно начиная понимать особенности внешнего мира, человек начинает понимать себя и свое восприятие этого мира [93].

Таким образом, можно сделать вывод, что, самопонимание тесно связано не только с самопознанием, но и с рефлексией, выступающей в качестве основного механизма самопонимания, самооценкой как формой отражения реальности, позволяющей осуществлять самоидентификацию.

Важно подчеркнуть, что формирование самоопределения – это длительный процесс, результатом которого является новая позиция человека – принятие взрослости, принятие себя, осознание своей роли в социальной жизни, чувство личной значимости, развитая самостоятельность, реалистичная картина мира. Поскольку сущностное значение термина «самоопределение» включает

самостоятельное обретение собственного жизненного пути, определения своего места, назначения, отношения к миру, обществу, где осуществляется переход возможности в действительность. Соотнести внешние обстоятельства и внутренние побуждения (потребности личности) позволяет выбор. Именно выбор пронизывает все формы жизнедеятельности человека – общение, деятельность, игру, труд.

Нам созвучно мнение Л.И. Божович о том, что «самоопределение личности – это динамичный и многоплановый процесс вхождения в социум, обусловленный всем предшествующим развитием и формированием у неё целенаправленной активности и самосознания, интеллектуальных и характерологических качеств, духовно-нравственной и волевой сфер, мировоззренческих позиций, социального опыта и других качеств, позволяющих ей осознанно определять направленность своей активности в поведенческой, трудовой и других видах деятельности, жизненные цели и средства их реализации и с учётом наличных возможностей, уровня развития и требований, предъявляемых к ней со стороны окружающих и общества, строить свои отношения с другими людьми и миром в целом» [26].

В исследовании нам также близка позиция А.Н. Тубельского относительно важности понимания самоопределения не только как результата, но и процесса. В московской школе № 734 А.Н. Тубельского [246], носившей звание «Школа самоопределения», под способностью к самоопределению понимается не столько конечный результат (определение своей жизненной, гражданской, мировоззренческой или иной позиции к моменту окончания школы), сколько процесс размышления учащихся по ходу образовательной деятельности. Как пишет А.Н. Тубельский, школа «должна побуждать к пробе себя, к желанию анализировать, высказывать разные гипотезы, собственные версии жизни».

Итак, было выбрано определение понятия самоопределения ученика, предложенное В.Ф. Сафиным, и уточненное Е.В. Маликиной, которые понимают самоопределение как процесс и результат осознания ребёнком своего «Я», своих возможностей, умений, навыков, на основе соотнесения того, что «Есть», «Хочу» и «Могу» с тем, что «Требует» общество. Выбор данного определения обусловлен

тем, что оно целостно отражает отмечаемые другими исследователями компоненты самоопределения, такие как: ценностные ориентации, интересы, самооценку личности во взаимосвязи с требованиями, предъявляемыми к личности обществом на определенном этапе его развития; кроме того, именно это определение в силу его операциональности наиболее подходит для использования в практической деятельности педагога. Чтобы диагностировать у ученика наличие готовности к самоопределению, в нашем исследовании будет использоваться алгоритм «ХМЕТ», то есть соотнесение учеником того, что он хочет (Х) и может (М) с тем, что есть (Е) на самом деле и требуют (Т) от него.

Особенностью подросткового возраста является развитие рефлексии и на её основе – самосознания, что характеризуется способностью личности к более глубокому пониманию не только себя, но и других людей.

Основной задачей этого возраста является задача самоопределения, которая означает четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире, что связано с формированием мировоззрения, то есть системы убеждений, выражающих его отношение к миру, его главные ценностные ориентации

Становление подростка заключается в достижении чувства «взрослости», которое может быть достигнуто при условии, что подросток ставит перед собой цели и путём согласования ресурсов, притязаний и условий решает их. Процесс самоопределения реализуется через осуществление набора проб и приобретения опыта подготовки к принятию решения о мире, содержании и способах своего участия в практиках в разных формах. В качестве таких форм выступают: внутренний мир и самопознание, любовь и семья, ценности и товарищество, интересы и профессия, мораль и общественная позиция.

Выводы по главе 1

В первой главе диссертации приведено обоснование понимания профессиональной педагогической деятельности как деятельности по решению профессиональных задач, анализируются результаты исследований особенностей современного подростка и сущностных характеристик его самоопределения.

Педагогическая профессиональная деятельность рассматривается как деятельность по решению задач, которые в условиях динамично развивающегося образования постоянно усложняются, традиционные задачи наполняются современным содержанием и появляются новые задачи, но основная задача учителя – содействие, поддержка самоопределения ученика является ведущей. В главе обосновывается вывод о том, что задача «видеть ученика» пронизывает остальные задачи учителя, связанные с построением образовательного процесса, определяет контекст других задач, оставаясь центральной.

В результате качественного контент-анализа были установлены характеристики педагогической деятельности, значимые для понимания этапов решения профессиональных задач – динамичность, рефлексивность, импровизационность, компенсаторность, ансамблевость. Выявленные характеристики педагогической деятельности учитывались в ходе дальнейшего исследования при отборе педагогических диагностических методик самоопределения ученика.

Анализ особенностей подросткового возраста современных школьников проведён на основании изучения результатов психолого-педагогических исследований за последние 20 лет. Анализ и обобщение результатов проведённых ранее исследований позволил подтвердить предположение о том, что стремление к самоопределению является одной из существенных особенностей современных подростков, реализация которой в образовательном процессе основной школы требует поддержки учителя как значимого взрослого, который поможет разобраться ученику в себе.

Далее в главе обосновывается выбор определения понятия «самоопределение ученика», предложенного В.Ф. Сафиним, которое целостно отражает отмечаемые другими исследователями компоненты самоопределения, такие как: ценностные ориентации, интересы, самооценку личности во взаимосвязи с требованиями, предъявляемыми к личности обществом на определенном этапе его развития. Кроме того, именно это определение в силу его операциональности наиболее подходит для использования в практической деятельности педагога. На основании предложенного понятия «самоопределение ученика» и анализ проблем современного подростка, в исследовании выделены четыре вида самоопределения – личностное, социальное, предметное и профессиональное, процессы становления которых конкретизируют задачу «видеть ученика» в образовательном процессе основной школы.

Полученные выводы подтверждают актуальность исследования возможностей педагогической диагностики в решении основной задачи современной профессиональной педагогической деятельности учителя и позволяют перейти к решению исследовательских задач, связанных с изучением сущности и возможностей педагогической диагностики в современном научно-педагогическом знании.

Глава 2. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО ПОНИМАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧЕНИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В главе приведён анализ представления педагогов о роли педагогической диагностики в деятельности педагога; представлен исторический обзор и сущностные характеристики педагогической диагностики как составляющей педагогической деятельности; охарактеризован процесс конструирования комплексной диагностической методики самоопределения ученика; обосновано использование педагогической диагностики в построении и коррекции образовательного процесса.

2.1. Эмпирические представления педагогов о педагогической диагностике в деятельности педагога

Представим данные широкого анкетирования, проведенного впервые в 2015 году в городе Санкт-Петербурге, направленного на изучение представлений учителей Санкт-Петербурга о роли и сущностных характеристиках педагогической диагностики. Данное исследование проводилось панельно также в 2017, 2020, 2022 годах, но поскольку существенных различий в последующем не было выявлено, представим результаты первого исследования. Нам было важно выяснить, важна или нет диагностика, что она даёт в профессиональной деятельности учителя. Какое место она занимает среди источников информации об ученике, и какими методами педагогической диагностики пользуются педагоги.

Выборка была представлена учителями из разных типов школ различных районов города. Анкетирование было проведено в 30 школах г. Санкт-Петербурга. В целом было опрошено более 1 200 человек. В опросе участвовали школы из 10 районов города: Калининского, Выборгского, Красносельского, Красногвардейского, Центрального, Пушкинского, Фрунзенского, Адмиралтейского, Кировского, Петроградского. Включённые в опрос школы находятся в разных районах города – как в центральных, так и в так называемых – «спальных», имеют разные статусы – общеобразовательные школы, школы-гимназии, коррекционные школы.

Опрос представлял собой анкету, состоящую из 30 вопросов. Блоки анкеты включали изучение различных эффектов и рисков педагогической диагностики в образовательном процессе. Текст анкеты представлен в Приложении 1. Проанализируем ответы учителей только на 8 вопросов, сформулированных для выяснения мнения учителей относительно необходимости применения педагогической диагностики в современной школе, источниках получения информации учителем об учениках, методах, которые учитель использует в своей практике, а также условиях, необходимых для повышения диагностической компетентности учителя.

Первоначально осуществлялось изучение мнений учителей относительно необходимости применения педагогами педагогической диагностики в современной школе.

Учителям было предложено оценить по пятибалльной шкале необходимость применения педагогической диагностики в сегодняшней школе, т.е. ответить на вопрос: «Важно ли современному учителю иметь знания о своих учениках, «видеть» ученика в процессе обучения?» (значимость данного утверждения нужно было оценить от 1 до 5). Итоги, полученные в результате обработки данных, представлены на рисунке 2.

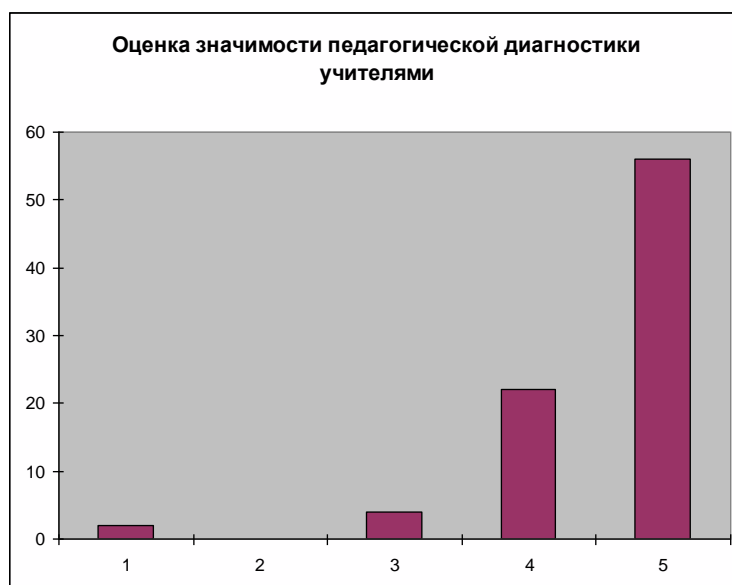


Рисунок 2. Оценка учителями значимости педагогической диагностики в своей работе

Ответы учителей, представленные на рисунке 2, свидетельствуют о том, что абсолютное большинство учителей понимают важность педагогической задачи – «видеть ученика».

В исследованиях, проводимых в последующие годы значимость педагогической диагностики, по мнению педагогов Санкт-Петербурга, неуклонно увеличивалась. В исследовании 2020 года впервые никто из учителей не выбрал отметку 1, 2, 3 [74].

Далее в исследовании определялось отношение педагогов к необходимости применения педагогической диагностики в современной школе. Вопрос был сформулирован следующим образом: Какие 5 ассоциаций (эпитетов) – отвечающих на вопрос «какая?», возникают у Вас в связи с понятием, «педагогическая диагностика».

Анализ ответов учителей свидетельствует о преобладании положительных эпитетов. Наиболее часто употребляемыми являются эпитеты – нужная, научная, лично-ориентированная, объективная. Следующая группа эпитетов также употребляется значительным числом учителей, но всё же меньшим, чем первая группа – трудная, комплексная, своевременная. Это весьма важные характеристики

педагогической диагностики, и их лишь немногочисленное упоминание свидетельствует о тенденциях затруднений в её использовании. Анализ ответов педагогов обозначил следующие проблемы в применении педагогической диагностики в современной школе: недостаточная своевременность в применении, излишняя сложность применяемых методик, малая результативность мер, принимаемых в связи с полученными данными педагогической диагностики; недостаточно комплексное её осуществление, т.е. применяемость на уровне отдельных учителей, а не на уровне всей школы.

Далее в исследовании осуществлялось определение того минимума информации, который должен быть у педагогов об их учениках. Вопрос был сформулирован так: «Что учитель должен знать об ученике?». Обработка мнений учителей из выборки представлена на рисунке 3.



Рисунок 3. Определение учителями рейтинга наиболее важных знаний об ученике

Интересно, что наиболее важной информацией учителя считают информацию о семье ученика, его здоровье и интересах. Вторую по рейтингу группу источников информации представляют психологические особенности ученика, его способности и характер. Необходимо отметить, что сведения, относящиеся собственно к обучению – знания по предмету, успеваемость – учителя отмечают в качестве необходимых достаточно редко.

Далее осуществлялось изучение тех источников информации, из которых педагог необходимые знания об ученике может получить. Вопрос к учителям был сформулирован в открытой форме: «Как эти знания можно получить?».

Важно было проанализировать значимые, по мнению учителей, источники информации об ученике, не предлагая возможных вариантов, чтобы не ограничивать возможную палитру мнений рамками выбора. Мнения учителей из выборки представлены на рисунке 4.



Рисунок 4. Определение учителями рейтинга наиболее важных источников получения знаний об ученике

Мы видим, что в качестве ведущих источников знаний об ученике, учителя чаще всего указывают процесс общения с самим учеником, его родителями и классным руководителем (одинаково часто указывается опция общение вообще, либо беседа). А наиболее востребованными методами указываются метод наблюдения и анкетирования. Если попытаться выстроить рейтинг всех участников образовательного процесса с точки зрения того, насколько они важны для получения учителем информации об ученике, то рейтинг будет выглядеть следующим образом: 1 – сам ученик; 2 – его родители; 3 – классный руководитель; 4 – социальный педагог; 5 – медсестра; 6 – одноклассники; 7 – психолог.

Применение конкретных методик педагогической диагностики, как источника знаний об ученике поставлено учителями лишь на 8 место.

Наименее употребляемыми, но все же используемыми, указаны следующие источники знаний об ученике – изучение специальной литературы; беседа с учителями, которые обучали ученика ранее, посещение квартиры ученика. Анализ изученных мнений свидетельствует о том, что для получения информации об ученике учителя весьма редко обращаются к применению специальных методик педагогической диагностики, что может свидетельствовать о том, что они мало осведомлены о них, либо о том, что больше доверяют опыту повседневного общения с учеником. Совсем не указывается мнение коллег и согласованная работа по сопровождению проблем учеников.

В исследовании, проведенном в 2020 году, среди источников информации об ученике педагоги указывали социальные сети, цифровые портфолио, а также данные, получаемые из баз данных («Параграф» и других.)

В следующей части исследования было важно выявить представления учителей относительно важности использования конкретных методов педагогической диагностики. Вопрос был сформулирован следующим образом: Наиболее важными способами получения знаний об ученике я считаю. Проставьте рейтинг, в порядке уменьшения значимости от 1 до 9. Итак, 1 – самый важный способ, на ваш взгляд, это: 1 – беседа с учениками и родителями; 2 – наблюдение за деятельностью ученика; 3 – анкета для ученика и родителей; 4 – применение

конкретных методик; 5 – анализ продуктов деятельности (работы, дневники и проч.); 6 – самодиагностика ученика; 7 – тест (по учебному предмету); 8 – комплексные методы, например, «Портфолио»; 9 – проверочные работы по предмету.

Анализ ответов учителей свидетельствует, что наиболее важными методами диагностики учителя считают беседу и наблюдение – что, по сути, является синонимами повседневного общения, поскольку в «строго-научном» понимании методами не считаются, так как при их применении никакие научные требования (целеполагания, определения объектов наблюдения, наличия специально-структурированных вопросов, фиксации результатов) не предусматривается и, следовательно, речь идёт не о научном, а о житейском, «наивном», или анекдотическом использовании данных методов – что ещё раз поддерживает наше предположение о двухкомпонентном составе педагогической диагностики – интуитивном и рациональном. Собственно научное использование методов имеет следующий рейтинг: 1 – анкета; 2 – анализ продуктов деятельности; 3 – неформальные тесты; 4 – портфолио.

Применение конкретных методик диагностики – находится на 4 месте, что вызывает сомнение, так как в предыдущем вопросе, без предложенного выбора, без рамок, важность применения конкретных методик была поставлена только на 8 место.

Интересно, что методы, относящиеся к собственно аттестации, т.е. так называемой «дидактической диагностике» не занимают такого уж главенствующего положения: анализ продуктов деятельности занимает 5 место, неформальные тесты – 7 место по рейтингу, проверочные работы – 9 место по рейтингу.

Следующая часть исследования была направлена на самодиагностику педагогами владения конкретными методами педагогической диагностики. В таблице 1 представлены результаты ответов учителей из выборки на предложенные варианты ответа.

Таблица 1. Какими методами педагогической диагностики умеют пользоваться учителя?

	Я умею:	Да	Нет	Отчасти
1	Проводить наблюдение и использовать полученные данные в дальнейшей работе	73%	0%	11%
2	Разрабатывать анкеты и анализировать полученные данные	29%	16%	40%
3	Проводить диагностические беседы с учениками и их родителями	31%	7%	42%
4	Составлять вопросы для проверочных работ	84%	0%	4%
5	Составлять тесты	67%	2%	16%
6	Использовать готовые методики педагогической диагностики	67%	2%	20%
7	Использовать методики самодиагностики	24%	13%	42%
8	Работать с методикой «Портфолио»	22%	27%	31%
9	Проводить анализ продуктов деятельности (работы, дневники и проч.)	69%	0%	16%

Анализ ответов учителей из выборки свидетельствует о том, что лучше всего учителя умеют: составлять вопросы для проверочных работ и проводить наблюдение, считают, что умеют анализировать продукты деятельности (работы, дневники и проч.). Хуже всего обстоит ситуация с умением использовать качественные и аутентичные методики педагогической диагностики.

Следующая часть исследования была посвящена поиску ответа на вопрос: какие методы учителя не только умеют использовать, но и действительно используют в своей работе? Ответы учителей на данный вопрос представлены в таблице 2.

Таблица 2. Какие методы педагогической диагностики учителя используют в своей деятельности?

	Я делаю:	Да	Нет	Отчасти
1	Провожу наблюдения и использую полученные данные в дальнейшей работе	67%	0%	16%
2	Разрабатываю анкеты и анализирую полученные данные	24%	27%	31%
3	Провожу диагностические беседы с учениками и их родителями	38%	16%	31%
4	Составляю вопросы для проверочных работ	76%	0%	11%
5	Составляю тесты	60%	4%	16%
6	Использую готовые методики педагогической диагностики	51%	4%	24%
7	Использую методики самодиагностики	20%	22%	33%
8	Работаю с методикой «Портфолио»	18%	31%	27%
9	Провожу анализ продуктов деятельности (работы, дневники и проч.)	62%	2%	18%

Анализ ответов учителей показывает, что тенденция выбора предпочтений сохраняется так же как и в предыдущем вопросе. Учителя чаще всего указывают, что оценивают качество знаний при помощи обычных работ в форме вопросов, а не тестов, либо задач, а также наблюдают и анализируют продукты деятельности. Реже они используют готовые методики педагогической диагностики и составляют тесты. Еще реже они разрабатывают анкеты и беседуют с учениками. Совсем редко они обращаются к аутентичным источникам информации и качественным методам педагогической диагностики, таким, как портфолио.

Заканчивая рассмотрение вопроса о применении методов педагогической диагностики необходимо рассмотреть представление педагогов о значимости методов педагогической диагностики комплексно. Соотнеся ответы с 4 по 7 вопрос, условно назвав данное соотнесение: «Есть – Надо – Умею – Применяю» можно

получить следующие выводы. В таблице 3 представлено место по рейтингу для каждого из методов педагогической диагностики.

Таблица 3. Соотнесение представлений учителей о необходимости применения методов педагогической диагностики, наличия умения их применять и факта их реального применения в практике

	Есть	Надо	Умею	Применяю
Беседа	1	1	7	6
Наблюдение	2	2	2	2
Анкета	3	3	6	6
Конкретные методики	8	4	5	5
Анализ продуктов деятельности (дневники, сочинения)	0	5	3	3
Портфолио	0	8	9	9

Соотношение полученных данных свидетельствует о том, что наиболее сложная ситуация в образовательной практике складывается с методом беседы. Так, указывая, что основную информацию учителя получают именно из общения с учениками и их родителями, учителя пишут, что беседы они проводить практически не умеют и возможностей такого метода не используют. Как объяснить данный парадокс? Причина, очевидно, в том, что под беседой учителями понимается – воспитательная, назидательная беседа, как специально организованная процедура, а более значимой учителя считают повседневную коммуникацию, где собственно беседы как таковой, по их мнению, и не видно.

Значение метода наблюдения оценивается учителями весьма адекватно. Высоко осознается его значимость и частота применения. Но необходимо помнить, что мы опять же сталкиваемся не с научным методом наблюдения, а с так называемым «наивным», анекдотическим наблюдением.

Что касается проблемы использования метода анкетирования можно увидеть, что значимость данного метода учителя оценивают очень высоко, но при этом указывают, что не умеют им пользоваться или пользуются весьма редко.

Удивительным кажется и явное несоответствие в том, что если подавляющее большинство учителей считает самого ученика – ведущим источником информации о себе, то методики самодиагностики ученика помещены ими же лишь на 6 место. В данном случае можно предположить дефицит знаний у учителей относительно методик самодиагностики для ученика.

Что касается проблемы использования готовых методик педагогической диагностики, то мы видим, что если их не предлагать как инструмент получения информации об ученике, то сами учителя про них и не вспоминают. В случае если их предложить в числе прочих, то их помещают в середину рейтинга. А вот указывают, что используют готовые методики диагностики только 20% учителей. Налицо недостаточность знаний о широкой палитре существующих методик педагогической диагностики.

Метод портфолио, без напоминания о нём, не указывался учителями вообще (в открытом 4 вопросе), а в случае с выбором из имеющегося (в 5 вопросе), был поставлен на предпоследнее место, что свидетельствует о недостаточном осознании важности данной методики, либо его осознанном неприятии, в случае негативного опыта его использования.

Далее в исследовании осуществлялся поиск дополнительных ресурсов, которые способствовали бы, по мнению учителей, более широкому применению педагогической диагностики. Вопрос был сформулирован следующим образом: «Почему педагогическая диагностика используется российскими учителями меньше, чем это принято в большинстве европейских стран? В чём причина? Что лично Вам необходимо для того, чтобы Вы постоянно использовали педагогическую диагностику в школе?: 1) Больше знаний по педагогической диагностике; 2) Больше умений по педагогической диагностике; 3) Больше доступных и эффективных методик; 4) Больше времени на данный вид работы за счёт включения временных затрат в нагрузку; 5) Большая зарплата; 6) Меньшее количество учеников в классе».

Исходя из ответов педагогов, можно чётко проследить предпочтения в ответах учителей относительно условий, необходимых для более широкого применения педагогической диагностики в школе. Очевидно, что, по мнению большинства

учителей, им не хватает времени на применение педагогической диагностики, существует нехватка диагностических знаний и умений в их диагностической компетентности, желательно также изменение наполняемости класса и осуществление дополнительного финансирования за добавление нагрузки по осуществлению педагогической диагностики.

Анализ данных широкого анкетирования, проведенного в городе Санкт-Петербурге, направленного на изучение представлений учителей Санкт-Петербурга о роли и сущностных характеристиках педагогической диагностики позволил сделать следующие выводы:

- учителя осознают необходимость применения педагогической диагностики в современном образовательном процессе;
- имеющийся опыт поддержки самоопределения учеников обуславливает необходимость использования рациональных и интуитивных, количественных и качественных методов педагогической диагностики для решения поставленных перед школой задач;
- определено недостаточное понимание значимости применения качественных методов диагностики и методов аутентичной диагностики, учителями современной школы;
- учителя отмечают существенный дефицит знаний и умений, связанных с получением необходимой информации об ученике для построения личностно-ориентированного процесса обучения;
- в современной практике уделяется мало внимания вопросу необходимости взаимодействия учителей в педагогическом коллективе в целях коллективного, совместного выстраивания поддержки самоопределения ученика [58].

Углубленное изучение ответов учителей 197 школы, где работа по педагогической диагностике уже ведётся, свидетельствует о большей заинтересованности педагогов и о более глубоком понимании сущностных характеристик педагогической диагностики.

2.2. Развитие представлений о педагогической диагностике в педагогической науке

Целью параграфа является определение ведущих этапов становления педагогической диагностики в России, подробное описание каждого этапа, а также анализ их влияния на последующее развитие педагогической диагностики. Рассматривается актуализация функций педагогической диагностики на современном этапе, выявление и обоснование особенностей педагогической диагностики в профессиональной деятельности педагога.

На основе историко-генетического метода представим этапы в развитии педагогического диагностирования. Воспользовавшись содержанием понятия «этап», представляющего собой деление процессов развития на отдельные стадии [165, с. 991], выделим этапы развития педагогического диагностирования. Мы будем двигаться от истоков педагогического диагностирования до придания статуса профессиональной функции учителя, выделяя то особенное, в чём состояло приращение диагностического знания. В исследовании мы будем учитывать логику развития образования в России и за рубежом в XX веке (Д.И. Латышина) [126]. Основой для выявления этапов развития педагогического диагностирования являются объективные общественно-экономические и социальные условия, а также содержание развития педагогического диагностирования в течение рассматриваемого этапа. При этом мы осознаем, что по разным источникам могут выделяться разные этапы. Наш подход учитывает динамику развития диагностики в зависимости от этапов развития общеобразовательной школы границами которых выступали: реформы школы (каждый период развития отечественной школы характеризуется своеобразным пониманием роли педагогической диагностики) и этапы развития научного знания о педагогической диагностике (отслеживаемых нами по наличию ведущихся исследований, публикациям, включением данного понятия в учебники педагогических вузов).

Итак, мы выделяем в развитии педагогического диагностирования четыре этапа.

На первом этапе экспериментальном (с конца XIX – 30-х годов XX века) начинается массовое обращение педагогов школ к изучению личности ребёнка, а, следовательно, и к диагностированию. Педагогическое диагностирование не носит собственно научного характера.

На втором этапе имплицитном (30-х гг. – 60-х гг.) педагогическое диагностирование существует в скрытой форме. Что объясняется последствиями разгрома педологии.

На третьем этапе – эксплицитном (60-х гг. – середина 90-х гг.) происходит возрождение идеи педагогического диагностирования, и она начинает оформляться как наука, разрабатываются её теоретико-методологические основы, выделяются направления педагогического диагностирования. Этот период характеризуется неявным осуществлением педагогами функции диагностирования.

Четвёртый – институциональный (с середины 90 гг. XX века по настоящее время) – характеризуется изучением педагогического диагностирования, субъектом которого является педагог, как профессиональной функции учителя, закреплением её в нормативных образовательных документах [60].

До раскрытия сущностных характеристик первого этапа, необходимо раскрыть предпосылки зарождения идей педагогической диагностики в недрах научного знания [55].

Проблемы необходимости изучения личности учеников разрабатывались представителями русского экспериментального направления в педагогике на основе отечественных традиций, отличительной чертой которых было глубокое уважение к личности ребёнка, стремление к познанию его природы; они руководствовались идеями Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского, разделяя их программу создания теории воспитания как знания «о всей широте человеческой жизни». Согласно В.А. Волкович [38, с. 133], заслуги Н.И. Пирогова в построении мировоззрения русской школы состояли в том, что он рассматривал процесс воспитания исходя из сущности человека. Н.И. Пирогов писал «Я не сомневаюсь,

что у ребёнка есть свой мир, отличный, от нашего. Чтобы судить о ребёнке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир» – отмечал Н.И. Пирогов [177, с. 91].

Для представителей русской экспериментальной педагогики в наследии К.Д. Ушинского несомненную ценность представлял его призыв к идее педагогического универсализма (основанной на том, что педагогика должна обращаться к данным других наук, в которых изучается телесная или духовная природа человека), его попытка глубоко проникнуть в психику человека и показать связь психических состояний с физиологическими. И, несомненно, важным являлся выдвинутый им постулат: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях» [248, с. 22-23].

Первый этап развития педагогического диагностирования (экспериментальный) обусловлен тем, что к концу XX века в России и странах Запада в условиях монополистического капитализма начинается интенсивный поиск новых путей развития образования, обновления содержания, методов и организационных форм обучения [67]. В западных странах эти изменения происходят, начиная с последней четверти XIX века. В России до 1917 года продолжается плавное развитие имеющихся теоретических идей, затем школа претерпевает революционные изменения. В 20-е гг. в России заимствуется зарубежная теория и практика, ориентированная на самостоятельность учащихся [126, с. 498].

На экспериментальном этапе происходит зарождение педагогического диагностирования, которое связано с понятиями «экспериментальная педагогика» и «педология».

На этом этапе формулируются первые положения диагностирования. Они заключаются в возможности педагога влиять на процесс принятия решений в образовательной практике, в диагностировании положительных и отрицательных последствий своей деятельности, в разработке приёмов и методов осуществления

диагностической деятельности. Для отечественной педагогики данного периода характерно многообразие педагогических взглядов, школ, течений, концепций.

Наиболее значимыми из них, на наш взгляд, являются: экспериментальная педагогика, педолого-ориентированная концепция П.П. Блонского, культурно-историческая теория Л.С. Выготского, идеи П.Ф. Каптерева.

Согласно определению, предлагаемому педагогическим энциклопедическим словарем: «Экспериментальная педагогика – это одно из направлений педагогики, зародившееся в конце 19 века, согласно которому основой изучения ребёнка и главным источником педагогических выводов являются эмпирические наблюдения и специально поставленный эксперимент» [172].

Экспериментальная педагогика критиковала «старую педагогику» за то, что она основывается на созерцании, самонаблюдении, что является недостаточно совершенным. Именно в этот период формируется идея «педагогики как точной науки», которая базируется не на интуиции учителя, а на изучении личности ученика. В научных воззрениях педагогического диагностирования появляется идея о том, что средства воспитательного влияния нужно находить в самой природе ребёнка.

Основу практической работы по распознаванию эффективности воспитания и обучения начинает составлять умение учителей наблюдать и анализировать факты поведения учеников.

Формируется представление, по которому обучение и воспитание должны были определяться силами детей, их интересами, качеством и направлением их душевной жизни и деятельности.

Именно в этот период выдвигается тезис о том, что педагогика должна обращаться к данным других наук, в которых изучается телесная или духовная природа человека.

Разрабатывается «естественный экспериментальный метод» А.Ф. Лазурского, сочетающий в себе элементы наблюдения и лабораторного эксперимента. Основное отличие данного метода заключалось в сочетании экспериментальности исследования с естественностью условий проведения. Воздействие исследователя,

основанное на предварительной гипотезе о его характере, осуществлялось в привычных для ребёнка условиях деятельности. Субъекты исследования не предупреждались, что они выступают в роли испытуемых.

Также А.Ф. Лазурский разработал и собственный метод составления детских характеристик: «экспериментальные уроки». Их суть состояла в том, что учитель фиксировал индивидуальные проявления личности, специфичные для данного вида уроков, а затем разрабатывал такой план урока, на котором было собрано все то, что дало бы возможность обнаружиться в наиболее яркой форме индивидуальным особенностям ребёнка [стр.125].

Идеи П.П. Блонского базировались на представлениях о ребёнке как едином, неразрывном, динамически развивающемся под воздействием внутренних и внешних факторов организме, что позволило ему конструировать и использовать систему методов – объективное наблюдение, эксперимент, метод тестов, анкетный метод и др.

П.П. Блонский считал, что педагогическая диагностика должна была отвечать на следующие вопросы: что и зачем изучать в духовном мире воспитателей и воспитанников; какие показатели, методы использовать; где и как использовать результаты информации о качестве диагностической деятельности; при каких условиях диагностика органически включается в целостный учебно-воспитательный процесс; каким образом научить учителей самоконтролю, учащихся – самопознанию.

П.П. Блонским была обоснована необходимость изучения ребёнка в педагогическом процессе, и при этом был разработан не только конкретный педагогический исследовательский инструментарий – стандарты возрастного развития, тесты учёта достижений, методика социально-бытового обследования, но и была определена конкретная логика подхода к изучению ребёнка. Согласно данной логике исследование П.П. Блонского предполагало изучение истории развития ребёнка – ретроспекции (воспоминания о своём детстве) Также именно благодаря ему в педагогическом исследовании стали применять интроспекцию – самонаблюдение. «Если нам нужно глубже узнать переживания изучаемого

субъекта, мы расспрашиваем его о них, пользуясь его самонаблюдением. В таких случаях лучше всего сначала дать ему возможность свободно рассказать о своём переживании и только после этого перейти к опросу его, к задаванию ему интересующих нас вопросов» [24].

Л.С. Выготским была написана в 1936 году монография «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства». В данной работе впервые в истории российской педагогической диагностики разработан полный алгоритм диагностического исследования личности ребёнка [76]. Согласно Л.С. Выготскому он представляет собой как бы «круг диагностического исследования», причём путь исследования начинается с эмпирического этапа, на котором констатируются определённые особенности или симптомы; далее исследование поворачивает от этих симптомов к процессу, лежащему в их основе – это этиологический или причинный этап диагностического исследования, на котором изучаются причины, вызывающие те или иные особенности; далее оно переходит к типологическому этапу, на котором определяется тот или иной путь развития, или тот или иной путь, по которому это развитие должно пойти, т.е. определяется тип детской личности или путь, по которому она развивается, в принятом нами смысле этого понятия; далее путь исследования приводит нас к диагнозу; а затем он снова должен повести нас от диагноза к симптомам, но уже на этот раз с раскрытием причинной мотивировки и происхождения этих симптомов. Происходит не только вскрытие причин, определяющих данное явление в конечном счёте, но и ближайшим образом определяющих его. Изучается механизм симптомообразования, т.е. как развился, с помощью какого механизма установлен и возник, как причинно обусловлен данный симптом. Следующим этапом является прогноз, умение предсказать на основе всех проделанных до сих пор этапов исследования – путь и характер детского развития. Содержание прогноза то же, что и диагноза, но он строится на основе умения понять настолько логику самодвижения процесса развития, что на основе прошлого и настоящего он намечает путь детского развития при всех прочих условиях, сохранившихся в прежнем виде. Наконец, последний этап, согласно Л.С. Выготскому, – это педагогическое назначение, которое должно

давать чёткие указания относительно мероприятий, которые должны быть применены по отношению к ребёнку, и относительно явлений, которые должны быть устранены этими мерами у ребенка.

Мы считаем целесообразным выделить внутри первого этапа (экспериментального) периоды становления педагогической диагностики в СССР (1918-1936 г).

При этом мы разделяем мнение исследователей [255, с.18], согласно которому изучение данного этапа можно вести, учитывая три условных периода развития педагогической диагностики:

1. Первое десятилетие (1918-1927 гг.). Во время этого периода развитие теории и практики педагогической диагностики проходило в рамках дореволюционных научных традиций. Работа носила обследовательско-биологизаторский уклон и проводилась в рамках учреждений Наркомпроса и Наркомздрава РСФСР.

2. Период «великого перелома» в науке (1927-1931 гг.). Данный период знаменуется переоценкой педагогической диагностики с позиций марксизма. В это же время из науки уходят ученые первого поколения, что приводит к падению научного уровня педагогической диагностики, от чего не спасает даже перевод педдиagnostической работы под начало Наркомпроса.

3. Период (1931-1936 гг.). Период, начавшийся критикой педологии и, как следствие, педагогической диагностики, и закончившийся её практическим разгромом, несмотря на полностью завершённый ею переход от обследовательско-биологизаторской деятельности к психолого-педагогической.

В 1934 году, когда были введены ученые степени и звания, существовало три научных специальности: педагогика, психология, педология.

Проанализируем, что происходило с особенностями применения метода тестов в этот период. Позже, когда данный метод исследования подвергнется практически полному запрещению, в качестве основной причины объясняющей запрещение будет назван непрофессионализм разработчиков. Однако, нельзя говорить только о бездумном и вульгарном использовании тестов, в

педагогической литературе того времени указывалось на ограниченные возможности данного диагностического метода. Говорилось о том, что они не могут быть признаны исчерпывающими и исключающими обычные формы учёта, основанные на педагогическом наблюдении и изучении ежедневной деятельности ученика в классе. Отмечалось, что основное значение тесты могут иметь только при массовой оценке школьных групп, а оценки отдельного ученика с помощью тестов должны дополняться и контролироваться общей оценкой, основанной на длительном наблюдении. При этом следует отметить, что тесты использовались, как правило, несколько раз в году, чтобы не просто получить данные о состоянии достижений учащихся в момент проверки, но и для того, чтобы учитывать их продвижение. Именно в эти годы были разработаны уникальные тесты, направленные на диагностику: умения пользоваться диаграммами и графиками; знакомства с предметами культурного обихода; знакомства с устройством общества того времени и его установками.

В качестве преимуществ разработанных тогда тестов необходимо также отметить то, что они стояли вне всякой связи с какими либо определенными учебниками и поэтому требовали от ребёнка использования его жизненного опыта.

Данный временной период привнес в развитие педагогической диагностики:

1. В соответствии с традициями, господствовавшими в школе того времени диагностика стала рассматриваться как средство изучения ребёнка, необходимое для его развития.

2. Рассматриваемый в 20-ые годы учёт, в первую очередь как самоучёт, обусловил появление такого подхода к педагогической диагностике, когда на первый план выходит не внешняя контролирующая функция диагностики, а самодиагностика.

3. В данный период в основном сформировалась теоретическая основа педдиagnostической концепции обеспечения педагогического процесса, были разработаны основные подходы и требования к диагностическим методикам и правилам их практического применения.

Перейдём к рассмотрению особенностей развития педагогической диагностики в СССР в условно выделенный нами период 30-х годов. Данный период характеризуется изменением целей образования в советской школе, основной целью становится в связи с постановлениями партии – повышение уровня образования учащихся, необходимое для их подготовки к продолжению обучения в техникумах и вузах. В постановлении ЦК ВКПб «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 года указывалось, что коренной недостаток школы в данный момент заключается в том, что обучение в школе не даёт достаточного объёма общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук. В связи с изменившимися целями образования, а также в связи с «великим переломом» в науке, который сопровождался переоценкой педагогической диагностики с позиций марксизма неизбежным становится и изменение целей диагностического вмешательства в педагогический процесс.

Главной целью педагогической диагностики в данный период становится не сколько изучение ребёнка для поддержки его развития, сколько изучение с целью управления им, с целью влияния на него с учётом социального заказа общества. Старые подходы использования педагогической диагностики искоренялись, необходимо отметить, что отчасти это было справедливо т.к. старая диагностика действительно страдала абстрактностью, схематизмом, излишним обследовательско-биологизаторским уклоном, излишним преклонением перед методом теста, использованием усложнённых методик, неоправданным преобладанием коллективного учёта над индивидуальным. Результаты педагогической диагностики слабо внедрялись в педагогический процесс.

В практику учёта знаний вносились существенные коррективы. Основной функцией педагогической диагностики в школе стала контролирующая функция, а именно функция контроля системности и глубины знаний, которая должна была являться основой для выправления в ходе работы ученика недочётов. Учитель должен был при подготовке к урокам всегда располагать данными для

индивидуального подхода к каждому ученику и всегда мог дать конкретную характеристику учебной работы каждого ученика директору школы и инспектору.

Обобщим результаты анализа, раскрывающие то влияние, которое оказало становление педагогической диагностики на первом этапе на её последующее развитие:

1. В 19-20 веке было обращено внимание педагогов на необходимость создания учителем, посредством исследующих воздействий, обратной связи, которая помогает учителю более объективно оценивать эффективность педагогического процесса.

2. В работах по экспериментальной педагогике было указано на то, что учитель средней школы должен быть в первую очередь педагогическим исследователем и, что школьный учитель может и должен являться диагностом в педагогическом процессе – потеснив тем самым «засилье» психологов в школе того времени (исследования Ц.П. Балталон, С.Ю. Блуменау и др.).

3. Анализ работ, посвящённых педагогической диагностике, показал, что было доказано, что ребёнка можно не только изучать, но на основе изученного и изменять, опровергая постулат о том, что всё в ребёнке заложено его наследственностью, которую изменить невозможно.

4. На этом этапе было обращено внимание педагогов на необходимость согласования методик преподавания с выявленными возрастными и индивидуальными особенностями.

5. Был разработан комплекс методик для изучения ученика.

6. Впервые был создан алгоритм педдиagnostического исследования.

7. На данном этапе появляется более специальная терминология: педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение, педагогическое тестирование, учёт.

Итак, на основе всего вышеизложенного мы можем сделать вывод, что к концу первого периода в самом общем плане уже очерчивается круг задач педагогического диагностирования как профессиональной функции педагога.

Итоги экспериментального периода создали основание для второго этапа развития педагогического диагностирования (*имплицитного*), который обусловлен следующими социально-экономическими предпосылками. Происходит полная централизация управления образовательным процессом. Школа становится минимально индивидуализированной. Учитель рассматривается как идеологический работник [172, с. 193].

Как показывает анализ педагогической литературы, педагогами-практиками с конца 30-х до начала 60-х годов не было разработано никаких новых форм педагогической диагностики.

Можно считать, что идеи экспериментальной педагогики были изгнаны из школы и лишь частично «прорастали» в виде островного опыта отдельных учителей.

В конце 40-х годов, начале 50-х начинают открываться спецшколы, где учащихся отбирали на основе вступительных испытаний. Именно в это время можно отметить возрастание интереса к дидактическим методам педагогической диагностики.

Итак, развитие педагогического диагностирования, на протяжении второго этапа свидетельствует о том, что в нём не разрабатываются новые фрагменты его теории и методологии.

Перейдем к анализу третьего этапа развития педагогического диагностирования (*эксплицитного*), который обусловлен следующими социально-экономическими предпосылками. Во второй половине XX века образование в мире переживает затяжной кризис, связанный с отходом в прошлое традиционных систем обучения и воспитания, в то время как новые системы еще не успели сложиться.

Особенным этапом в развитии педагогической диагностики, своеобразным её возрождением можно считать период 60-х годов. Так, согласно, В.С. Аванесову, с 60-х годов отмечается вторая попытка возрождения культуры педагогических измерений, которая проходила на волне интереса к программированному обучению и программированному контролю. Среди авторов данного периода выделяются

В.И. Огорелков, М.А. Соколова, Г.А. Сатаров, В.С. Черенков и др. По педагогическим тестам публикуют свои работы В.С. Аванесов, М.С. Бернштейн, В.П. Беспалько, Б.З. Гинзбург, К.М. Гуревич, М.Н. Королев, Н.М. Розенберг, И.А. Цатурова.

Н.В. Кузьмина в своей книге «Очерки психологии труда учителя», выпущенной в 1967 году указывает, что педагогические способности учителя содержат гностический элемент, а также включают в себя конструктивную способность, т.е. способность проектировать личность ученика, отбирать и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к возрастным и индивидуальным особенностям детей.

Н.В. Кузьминой были выделены этапы педагогической диагностики, конкретизирующие алгоритм педагогической диагностики, разработанный Л.С. Выготским: Определение цели; Анализ ситуации (условий); Выбор форм, методов и средств; Составление программы деятельности педагога и учащихся; Организация взаимодействия педагога и учащегося; Процесс решения педагогических задач; Анализ и оценка собственной деятельности; Контроль и оценка деятельности учащегося; Синтез информации контроля; Установление степени отклонения от намеченной программы; Определение путей корректировки программы в последующей деятельности [стр.122].

Проявляются же педагогические способности, прежде всего в том, насколько обширную, глубокую информацию учитель может получить об особенностях развития своих учащихся и насколько быстро, в соответствии с этим он сможет перестроить свою деятельность. Именно на основании «обратной связи» он совершенствует свой идеал воспитания, конкретизирует цели своей деятельности.

Этот же период характеризуется массовой попыткой внедрения в школу научных методов исследования. В.П. Беспалько писал, что любая цель в педагогической системе должна быть поставлена диагностично, т.е. настолько точно и определенно, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени её реализации и построить определенный дидактический процесс.

М.И. Шиловой, одной из первых в 70-ые годы были разработаны теоретико-методологические основы педагогической диагностики. Педагогическая диагностика рассматривается ею, ещё не как помощь в развитии, а как средство «выпрямления».

Отказ от идеи абсолютизации объективности и признание активной роли субъекта в познавательном процессе в значительной мере возродили интерес к изначальной исследовательской технике – интроспекции. Хотя многие продолжают сохранять скептическую позицию по поводу достоверности интроспекции как метода исследования, он начинает широко использоваться при исследовании целого спектра педагогических проблем.

Идея значимости метода наблюдения для учителя начала находить свое отражение в учебных пособиях для студентов педагогических институтов. Например, автор пособия А.А. Люблинская [131] на основе анализа сорокалетней преподавательской работы в ЛГПИ им. А.И. Герцена выделила целый ряд качеств, делающих наблюдение одним из важнейших методов изучения ребёнка: «возможность с его помощью собирать факты естественного поведения ребёнка; способность видеть ребёнка как целостную личность, возможность уловить отношения наблюдаемого ребёнка с другими членами детского коллектива; установить связь между поведением ребёнка и действиями учителя».

Серьёзным вкладом в развитие педагогической диагностики являются работы Г.И. Щукиной [170; 262]. Галина Ивановна отмечала важность качественной и количественной диагностики нравственно-мотивационной стороны личности, познавательной деятельности учащихся, а также подчеркивала, что в педагогическом учёте не допускается чисто арифметическое усреднение данных успеваемости учащихся.

В 1971 году в монографии Г.И. Щукина [162] раскрывает особенности применения учителем методов педагогической диагностики: анкетирования, сочинений, экспериментальных заданий, интервью, лабораторного эксперимента, наблюдения и педагогического эксперимента.

В период 80-х годов методики педагогического диагностирования разрабатывались педагогами-практиками Б.П. Дегтяревым и Р.Н. Телебаевой.

Ценной особенностью опыта Б.П. Дегтярева являлось постоянное изучение учащихся и осуществляемое в соответствии с его результатами – целенаправленное индивидуальное воспитание.

Б.П. Дегтяревым была разработана методика для изучения школьников, названная им «кардиограммой развития личности». В соответствии с данной диагностической методикой каждый его ученик имел специальную тетрадь, в которой он должен был ответить на большое количество вопросов.

Наряду с анкетами-тетрадами в кардиограмму развития личности (КРЛ) включалось решение «случаев-коллизий».

Исследования Р.Н. Телебаевой были направлены на изучение проблемы индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения и организации учителем соответствующего диагностического контроля. Диагностический контроль рассматривался, как элемент деятельности учителя, необходимый ему для того, чтобы учитывать индивидуальные особенности учащихся при организации их учебной деятельности, в процессе управления и руководства этой деятельностью.

Новым направлением в становлении педагогической диагностики стало появление комплексного направления, объединяющего усилия всех специалистов, работающих в школе с ребёнком.

Одним из основателей направления комплексной педагогической диагностики в СССР был Ю.К. Бабанский, им была предложена методика т.н. «педагогического консилиума».

Необходимо отметить, что в ленинградской научной школе в то время велись научные исследования, затрагивающие вопросы изучения ребёнка: это исследования Т.К. Ахаян, З.И. Васильевой, А.К. Громцевой, Г.И. Щукиной.

Таким образом, результаты экспериментального и имплицитного этапов становления педагогического диагностирования получают дальнейшее развитие на

эксплицитном этапе: формируется теория и методология, с помощью которой педагоги начинают стихийно осуществлять функцию диагностирования.

В России в процессе становления педагогического диагностирования на третьем этапе формируются научные направления: диагностирование в воспитательном процессе; диагностирование в учебном процессе, самодиагностика ученика, самодиагностика учителя, педагогическая диагностика, используемая для аттестации, педагогическая диагностика, используемая для помощи ученику.

Встает вопрос о теоретико-методологических основаниях педагогического диагностирования.

Содержание этапа, научные разработки в педагогическом диагностировании свидетельствуют о том, что оно фрагментарно начинает приобретать теоретический и методологический фундамент.

И всё же на данном этапе развития педагогического диагностирования функция диагностики в деятельности педагога реализуется стихийно. В ходе учебного процесса учитель изучает деятельность учеников на уроке, приёмы и методы работы, результаты учебной и воспитательной работы, положительные и отрицательные факторы, играющие роль в процессе развития учащихся. Тем не менее, диагностирование не рассматривается как самостоятельный процесс и осуществляется не на научных основах. Оно опирается на субъективные представления педагогов о данной функции.

Итак, развитие педагогического диагностирования на протяжении третьего этапа свидетельствует о том, что в нём: разрабатываются фрагменты его теории и методологии; выделяются ведущие направления педагогической диагностики; научные основы процесса диагностирования ещё не разработаны.

Четвертый этап развития педагогического диагностирования (институциональный) имеет следующие социально-экономические предпосылки. К середине 90-х гг. XX века процессы развития рыночной экономики России и интеграция её в международное экономическое и культурно-образовательное пространство определяют начало нового этапа развития педагогического диагностирования. Происходят изменения в образовании: его деполитизация,

децентрализация управления им, демократизация. В основу обновления образования положена лично ориентированная концепция, связанная с идеей самореализации и саморазвития личности. Изучение предметов становится не самоцелью, а средством развития личности. На этом фоне возрастает актуальность диагностирования в деятельности педагога. Но также обнаруживается социально-педагогическое несоответствие между потребностью в системе диагностирования для сопровождения личных достижений ученика и уровнем разработки концепций педагогического диагностирования, субъектом которого является педагог, осуществляющий этот процесс.

Тенденции развития образования этого этапа включают создание наряду с массовыми школами иных типов учебных заведений, направленных на большую индивидуализацию образовательного процесса, всё большее значение приобретает неформальное образование.

Государственные образовательные стандарты этого этапа включают в педагогические специальности разделы с диагностически-ориентированными темами, например, «Психолого-педагогические методики диагностики, прогнозирования и проектирования, накопления профессионального опыта» в курсе «Педагогика» (ОПД.Ф.02). Во-вторых, в нормативных образовательных документах диагностирование впервые выступает как профессиональная функция учителя.

Во второй половине 1980-х и в 1990-е годы диагностика становится объектом специальных педагогических исследований. Появляются печатные работы по данной проблеме: было издано несколько монографий, более пятидесяти статей, выступлений, рекомендаций, защищаются диссертации.

Сам термин «педагогическая диагностика» используется в отечественной педагогике с начала 1980-х годов.

В конце **1990-х годов** проблематика педагогической диагностики всё в большей степени входит в научный оборот. Показательным является использование термина «психолого-педагогическая диагностика» А.А. Реаном и Н.В. Бордовской [32]. В вышедшее в 1999 году издание Российской педагогической энциклопедии впервые была включена статья «педагогическая диагностика» [205].

И.П. Подласый в учебное пособие «Педагогика» включил учебный материал диагностики развития, обучения, обученности, воспитанности [182]. Это свидетельствует о признании правомерности проблематики и термина в современной науке.

В 1991 году на кафедре педагогики РГПУ им. А.И. Герцена выпускается книга «Изучение личности школьника учителем» под редакцией З.И. Васильевой [97], раскрывающая подходы и методы изучения учителем и классным руководителем ученика в процессе обучения; представлен опыт школ г. Ленинграда по изучению личности подростка и старшеклассника. В книге рассмотрены многие аспекты изучения личности ученика учителем: о содержании диагностики и её осуществлении; о диагностических методах и их реализации в различных условиях; о результатах педагогического изучения личности и их использовании в конкретных ситуациях. В этой работе преобладает описание количественных методов диагностики, но при этом представлены коллизийные ситуации, рефлексивные методики диагностики и самодиагностики для учителя и ученика.

В 1993 году на кафедре педагогики РГПУ им. А.И. Герцена был обобщён опыт применения педагогической диагностики в опытно-экспериментальной работе петербургских ученых и практиков [17].

В период 90-х годов проблема педагогической диагностики систематически рассматривалась в трудах учёных кафедры педагогики (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына [102; 162; 163]).

Идеи важности понимания личности ребёнка, изучения его особенностей, направленные на поддержку их самоопределения были изложены в целом ряде манифестов. В 1986 г. группа учителей-новаторов провозгласила манифест «Педагогика сотрудничества» (Переделкино, 1986 год) [138]. В манифесте была сформулирована идея личностного подхода к ребёнку. В манифесте говорилось о том, что «в школу приходят не только ученики – существа, занятые учением, – нет, перед нами личности. Каждый из ребят приносит в школу свой мир чувств и переживаний, ничем не отличающийся от мира учителя, – в этом смысле педагог и ребёнок совершенно равны, они оба знают радость, страдание, стыд, страх,

удовлетворение, чувство поражения и чувство победы. Сколько бы ни говорили о необходимости индивидуального подхода, учитель, перегруженный уроками и делами, не может осуществить его в полной мере. Педагогика сотрудничества вырабатывает такие приёмы, при которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя лично к нему».

В 2011 году был провозглашен «Манифест гуманной педагогики» [106] (Ш.А. Амонашвили). Общую направленность содержания данных манифестов можно обобщить фразой Д.И. Фельдштейна о том, что: «дети рядом с нами, но не внутри нас, мы рядом с ними, но они не впускают нас внутрь себя».

В 2015 году появляется манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век», оригинальный текст которого был опубликован в «Новой газете» 12 октября 2015 г. [139]. В манифесте представлена новая миссия учителя, согласно которой учитель не транслятор знаний, не контролер-оценщик, а педагог-исследователь, творческий создатель мотиваций для самостоятельной учёбы, главный помощник ученика. Учитель опирается, прежде всего, на наклонности, задатки, способности ребёнка, он умеет находить то, в чём ученик наиболее успешен, и на этом строит его образовательную программу.

В манифесте также декларируется важность участия школы и учителя в самоопределении ученика. Школа понимается как пространство самоопределения детей и взрослых, которая призвана создать ученику условия для образовательного роста, для личностного самоопределения.

В 2002 году в Москве начинает выходить рецензируемый журнал «Педагогическая диагностика». Постоянными рубриками журнала становятся разделы: «История и теория диагностики», «Технологии и инструментарий педагогической диагностики», «Практика».

С 2004 года начало осуществляться международное сотрудничество, связанное с идеями педагогической диагностики. Так, преподаватели кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена участвовали в международных исследованиях по проблемам изучения личности ученика, и результатом такой работы становится ряд публикаций на английском языке в Германии «Изучение проблемы оценки

школьных достижений» [52] и «Социальные проблемы молодежи» [53]. Данные исследования в дальнейшем стали основой целого ряда магистерских и кандидатских исследований. В рамках международного сотрудничества была подготовлена докторская диссертация Л.С. Илюшина «Методология и методика кросс-культурного исследования образовательной мотивации современных школьников» [98], в которой были представлены результаты педагогической диагностики мотивации, осуществленные совместно с английскими учёными.

С 2008 года, кафедра педагогики РГПУ им. А.И. Герцена начинает обращаться к идеям гуманитарных методов педагогической диагностики. Проходит серия методологических семинаров по раскрытию сущностных характеристик гуманитарных методов педагогической диагностики: фокус-групп (Б.В. Авво), кейс-стади (Т.В. Менг), нарративного и глубинного интервью (И.Ю. Гутник), биографического метода (О.Б. Даутова).

Таким образом, четвертый этап педагогического диагностирования обнаруживает противоречие на научно-теоретическом уровне: противоречие между значительным количеством исследований, в которых диагностирование как самостоятельный процесс рассматривается имплицитно, и потребностью в разработке теории и практики педагогического диагностирования как самостоятельного предмета исследования, который способствует совпадению результатов деятельности педагога поставленным перед ним целям. На научно-практическом уровне наблюдается противоречие между реальной практикой педагогического диагностирования и его научно-теоретическим обоснованием, которое не позволяет вывести диагностирование на технологический уровень, между потребностью системы образования в педагогах, подготовленных к осуществлению профессиональной функции диагностирования, и неготовностью системы педагогического образования к обучению педагогов осуществлять данную функцию.

В педагогической среде всё в большей степени формируется представление о том, что в ходе **образовательного** процесса необходимо осуществлять педагогическую диагностику (Н.М. Борытко [33], Е.А. Михайлычев [148],

Е.А. Суховиенко [233], Ф.И. Кевля [108]). Педагогическая диагностика позволяет эффективно достигать педагогические цели, способствует учёту и реализации индивидуальности каждого обучающегося, их развитию. Сегодня происходит всё большее осознание важности идеи аутентичной диагностики.

Итак, анализ исторического развития педагогической диагностики позволил зафиксировать следующие изменения:

- уточнение понимания *целей* применения педагогической диагностики от идеи реализации «обратной связи» на основе оценки или отметки («аттестации»), к обоснованию возможностей применения педагогической диагностики для помощи ученику в решении учебных и личностных задач;
- расширение *содержания* педагогической диагностики от фрагментарного применения педагогической диагностики в отдельных видах педагогического процесса к выявлению возможностей педагогической диагностики в целостном образовательном процессе;
- развитие представлений о *субъектах* педагогической диагностики: от выделения в качестве субъекта только педагога до обоснования необходимости включения в процесс диагностирования коллектива школы, самого ученика, его родителей [62].

Итак, мы можем сделать вывод, о том, что:

- педагогическая диагностика рассматривается в педагогическом процессе как необходимость;
- сегодня в школе расширяются представления о педагогической диагностике как неотъемлемой *имманентной характеристике педагогической деятельности*;
- осуществление процессов обучения и воспитания требует оценки, анализа и учёта индивидуальных характеристик обучающихся;

Сущность накопленных знаний о педагогической диагностике состоит в том, что существует педагогический процесс, в котором находится ребёнок, а педагогическая диагностика позволяет данный педагогический процесс корректировать в зависимости от того, какие цели ставит педагог после получения

данных педагогической диагностики о ребёнке. Причём речь идет о педагогических процессах разных видов – процесса обучения и процесса воспитания.

Подводя итоги, мы можем сделать вывод, что историография педагогического диагностирования показывает, что в педагогике разработаны отдельные аспекты теории педагогического диагностирования. Но между тем в педагогике не сложилось их комплексного, концептуального представления. И необходима разработка целостной концепции педагогического диагностирования.

Особенность понимания педагогической диагностики в контексте современной постнеклассической педагогики – это понимание важности качественных методов педагогической диагностики, особенно рефлексивного характера.

Анализ содержания перечисленных этапов позволяет сделать вывод о том, что содержание следующего *пятого этапа* педагогического диагностирования, очевидно, будет идти преимущественно по линиям диагностирования не только в процессе обучения, но и в воспитательном процессе; учёта не только самодиагностики ученика, но и самодиагностики учителя; применения педагогической диагностики, используемой не только для аттестации, но и для помощи ученику; сочетания методов качественной и количественной педагогической диагностики.

2.3. Сущностные характеристики современного понимания педагогической диагностики

Целью данного параграфа является раскрытие сущностных характеристик педагогической диагностики и её функций.

Сущностной характеристикой педагогической диагностики является её самостоятельный характер, отличный от психологической, социологической диагностик.

Обоснуем современную трактовку понятия «педагогическая диагностика». Для этого необходимо рассмотреть, как изменялись подходы к пониманию термина «педагогическая диагностика», в процессе её становления в российском образовании [62].

Понятие «педагогическая диагностика» было предложено в монографии «Педагогическая диагностика» немецким учёным-педагогом К. Ингенкампом по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в 1968 году.

В России же термин «педагогическая диагностика» стал использоваться в отечественной педагогике с начала 1980-х годов.

Автор термина «педагогическая диагностика» К. Ингенкамп дал ей следующее определение: «Педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы при направлении их на различные курсы и выборе специализации обучения. С помощью педагогической диагностики анализируется учебный процесс, и определяются результаты обучения» [99].

При этом под диагностической деятельностью К. Ингенкампом понимается процесс, в ходе которого (с использованием диагностического инструментария и без него), соблюдая необходимые критерии качества, учитель наблюдает за учащимися и проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов и сообщает о результатах с целью описать поведение, объяснить его мотивы или предсказать поведение в будущем [99].

К. Ингенкампом также указывалось, что диагностическая деятельность осуществляется не только тогда, когда речь идёт об улучшении учебного процесса для отдельных индивидуумов или лиц, обучающихся совместно, и не только тогда, когда речь идет о получении помощи, необходимой для принятия индивидуального решения, но и тогда, когда речь идет о приобретении более общих педагогических знаний, например, насколько применимы конкретные дидактические средства при обучении учащихся, обладающих определёнными признаками.

Особенностью педагогической диагностики, по мнению К. Ингенкампа, было определено то, что в ходе её проведения выявляются индивидуальные данные учащегося для того, чтобы понять его самого, особенности его личности и приспособить дидактические методы к его индивидуальным качествам [99].

Выделенные К. Ингенкампом признаки, характеризующие педагогическую диагностику, можно сгруппировать следующим образом:

- оптимизация и повышение эффективности образовательного процесса;
- выявление индивидуальных особенностей учеников;
- определение результатов обучения;
- отбор учащихся в учебные группы в соответствии с их возможностями, потребностями и достижениями;
- определение профиля обучения;
- оценка эффективности применения конкретных дидактических средств.

Особенностью подхода К. Ингенкампа к определению педагогической диагностики является распространение данного понятия, в первую очередь, на область дидактики, причём необходимо отметить усиленное внимание именно к целевому назначению диагностики лишь как инструменту оценки, а не помощи и сопровождению ученика, направленному исключительно на аттестацию образовательных результатов.

Книга К. Ингенкампа вышла в России в 1991 году и оказалась очень созвучной именно тому «духу» российского образования, переходящему на стандартизированную оценку результатов обучения. Именно в этот период в Российском образовании педагогическая диагностика воспринималась как диагностика, необходимая в большей степени для оценки образовательных результатов.

Близкое к данному пониманию трактовки диагностики мы встречаем в работах Ю.А. Якуба, в которых педагогическая диагностика трактуется как особый вид педагогической деятельности, представляющий собой установление и изучение признаков, характеризующих состояние и результаты обучения [263].

В Российской педагогической энциклопедии говорилось о том, что:

«Педагогическая диагностика представляет собой совокупность приёмов контроля и оценки» [205]. Из данного определения следует, что педагогическую диагностику рассматривали узко, т.к. сводили её только к приёмам контроля и оценки.

Хотя уже в то время можно было встретить мнения авторов, которые отмечали, что *педагогическая диагностика отличается от традиционных процедур проверки, контроля и оценки*. Эти отличия заключены в: содержательной, организационной и методической целостности диагностической деятельности; комплексности её компонентов; относительной самостоятельности в рамках педагогического процесса; большими возможностями воздействия на содержание, эффективность педагогического процесса. По мнению И.П. Подласого – проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождение. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения.

Для ряда отечественных исследователей в большей степени было всё же характерно комплексное рассмотрение педагогической диагностики применительно как к обучению, так и к воспитанию. А в определенные исторические периоды в большей степени именно *к воспитанию (80-90-е гг.)*. Многие исследователи считали, что педагогическая диагностика необходима к использованию сугубо в сфере *воспитания*.

Так, А.И. Кочетов, Я.Л. Коломенский, И.И. Прокопьев писали о том, что сущностью педагогической диагностики является «изучение результативности учебно-воспитательного процесса в школе на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства учителей» [171]. В данном подходе можно также отметить направленность педагогической диагностики не только на ученика, но и на деятельность учителя, что несколько противоречит представлениям К. Ингенкампа, рассматривающего педагогическую диагностику, направленной исключительно на ученика.

Авторы учебного пособия для педагогических вузов «Педагогика» (под редакцией П.И. Пидкасистого) указывали, что «педагогическая диагностика это получение педагогических характеристик из материала, полученного особым

способом, которые прямо нацелены на выявление личностных характеристик» [176]. В этом же учебном пособии отмечается, что термин педагогическая диагностика в отечественной науке применяется скорее к области воспитания, где обозначает «измерение и анализ уровня воспитанности» [176]. Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин указывали, что педагогический диагноз можно определить как «...заключение о проявлениях и качествах личности (группы людей), которые подлежат педагогическому воздействию, ... также заключение о факторах более или менее эффективного воздействия на личность воспитуемого (или группу)» [224].

А.И. Кочетов, Я.Л. Коломенский, И.И. Прокопьев писали, что педагогическая диагностика нужна для того, чтобы ответить на следующие вопросы: что и зачем изучать в духовном мире воспитателей и воспитанников; по каким показателям это делать; какими методами пользоваться; где и как использовать результаты информации о качестве педагогической деятельности; при каких условиях диагностика органически включается в целостный учебно-воспитательный процесс; каким образом научить педагогов самоконтролю, а учащихся – самопознанию [171]. В данном определении можно проследить, что появляется не только идея направленности, как на ученика, так и на учителя, но и появляется идея субъектной позиции ученика, направленной на его самопознание. Именно в русле субъектного подхода рассматривали и реализовывали педагогическую диагностику Р.Н. Телебаева, М.И. Шилова, Б.П. Дегтярев.

Необходимо заметить, что длительное время педагогическая диагностика воспринималась учёными как вторичное направление, складывающееся в русле психодиагностики, педагогической психологии и имеющее подчинённый характер.

В то же время, многие учёные и практики настаивали, что педагогическая диагностика относительно самостоятельное направление, пересекающееся с психологической диагностикой, но имеющее собственную специфику, особые задачи и методы.

Однако, как отмечается в Российской педагогической энциклопедии [205], даже сторонники такого подхода признавали недостаточную разработанность и теоретическую обоснованность этого направления.

Необходимо отметить, что использование понятия психолого-педагогическая диагностика и сегодня весьма распространено. Такое объединение вызывает множество проблем, поскольку весьма сложно определить – кто и за что отвечает в процессе диагностики и последующего сопровождения. Обратимся к определению Н.В. Кузьминой, которая отмечала, что «методы психолого-педагогической диагностики имеют своей целью определение потенциалов человеческого развития, измерение степени работоспособности и трудоспособности человека, выявление общей одаренности и уровня развития специальных способностей, распознавание состояний человека при воздействии на него различных факторов, определение степени развития различных психологических функций, процессов, состояний и свойств личности, установление меры обученности и воспитанности...» [120].

Как, исходя из этого определения, понять, что может осуществлять педагог, а что может делать исключительно психолог?

Представление о значимости и области применения педагогической диагностики со временем постепенно расширялось. Изменение представлений о диагностике, как основе управления образовательным процессом вносят идеи, изложенные в Российской педагогической энциклопедии [205], в которой педагогическая диагностика трактуется, как совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия.

Управленческий контекст понятия прослеживается и в определении Н.Ф. Приваловой, которая рассматривает педагогическую диагностику как область «...научно-практической деятельности по распознаванию актуального состояния педагогической системы и её подсистем как состояния параметров процессуальных и результативных составляющих с точки зрения соответствия их норме, задаваемой в рамках определенной педагогической концепции» [188].

В.С. Аванесов также предлагает под педагогической диагностикой понимать систему специфической деятельности педагогов и педагогических коллективов,

нацеленную на выявление интересующих свойств личности с целью измерения результатов воспитания, образования и обучения. Систему диагностической деятельности образуют цели и методы диагностики, результаты и интерпретация результатов, кадры и учреждения, занимающиеся диагностикой и, что обязательно, гуманное применение результатов диагностики в образовательном процессе [2]. В данном подходе мы видим приращение представления о педагогической диагностике, которая осуществляется не только исключительно учителем, но и коллективом учителей, превращая диагностическую работу и последующее сопровождение в комплексный механизм, осуществляемый согласованно всем коллективом.

Неоднократно в трудах российских ученых можно встретить трактовку педагогической диагностики, как инструмента отслеживания качества образования. Так, Н.М. Борытко указывает, что педагогическая диагностика – это «деятельность по выявлению актуального состояния и тенденций индивидуально-личностного развития субъектов педагогического взаимодействия, направленная на управление качеством образовательного процесса» [33]. В.Г. Максимов также указывал, что педагогическая диагностика – это «диагностика, ориентированная на выявление информации о возможностях улучшения качества образования (обучения, воспитания) и развития личности ученика, о качестве педагогической работы самого учителя, осуществляемая при помощи методов, органически вписывающихся в педагогический процесс» [135].

Общим для подходов отечественных учёных к определению сущности и содержания педагогической диагностики, являлись утверждения о том, что педагогическая диагностика включает в себя:

- 1) специфическое изучение и анализ образовательного процесса;
- 2) поиск путей оптимизации обучения и воспитания учащихся;
- 3) последовательное совершенствование личности и деятельности ученика и педагога [62].

Какие изменения в понимании сущности педагогической диагностики можно проследить в последнее время?

Нарастание в науке антропоцентристских воззрений, значимости человека в процессе проецирования своего будущего привнесло представление о педагогической диагностике, как инструменте познания человека и способе его сопровождения. В педагогике появляются представления о необходимости применения в образовательном процессе педагогической диагностики, направленной на познание и сопровождение личности обучающегося. Основой такого подхода является концепция Б.Г. Ананьева [6], утверждающая необходимость комплексного, системного подхода к изучению, познанию и развитию человека. В 1997 году выходит книга Е.И. Казаковой и А.П. Тряпицыной «Диалог на лестнице успеха», один из разделов которой, полностью посвящен педагогической диагностике, рассматриваемой именно в контексте возможностей педагогической диагностики для поддержки самоопределения ученика.

Отход от сугубо количественных представлений в области применения педагогической диагностики предлагает О.А. Фадеева, указывая на то, что педагогическая диагностика осуществляет отслеживание качественных изменений, происходящих в субъекте диагностики, осуществление анализа собранной информации с целью определения удач и неудач в развитии, в раскрытии смысла изменений, происходящих в субъекте диагностики [249].

В педагогической науке складывается представление о том, что педагогическая диагностика должна использовать не только рациональные методы познания, но и более тонкие – рефлексивные и интуитивные. Важность рефлексивной составляющей педагогической диагностики, как для учителя, так и для ученика начинает изучаться в исследованиях И.В. Дубровиной, Ю.Н. Кулюткина, Е.В. Маликиной, Г.С. Сухобской. Интуитивное направление развития педагогической диагностики осуществлялось в исследованиях А.Д. Барбитовой, Л.Р. Данакари, М.М. Кашапова.

Осмысление происходящих изменений в понимании сущностных характеристик педагогической диагностики подводит нас к выводу о том, что педагогическое диагностирование в современных условиях должно:

- 1) касаться не только процесса обучения, но и использоваться в

воспитательном процессе;

2) учитывать не только самодиагностику ученика, но и самодиагностику учителя;

3) использоваться не только для аттестации, но и для помощи ученику т.е. для его сопровождения;

4) включать в себя обучение школьников осознанному выбору индивидуального образовательного маршрута при помощи аутентичных методов педагогической диагностики;

5) способствовать самоопределению ученика.

На основе анализа имеющихся подходов к определению понятия «педагогическая диагностика» сформулируем выводы:

Предмет педагогической диагностики – изучение возможностей, потребностей и достижений учеников, включённых в образовательный процесс.

Целью педагогической диагностики является получение и систематизация различной информации, необходимой для создания представлений педагога о диагностическом фоне классов и учеников, в целях содействия их самоопределению, на основе формирующего диагностирования. Формирующее диагностирование позволяет выявить резервы проектирования и реализации таких функций педагогической деятельности учителя как поддержка на основе использования анализа результатов педагогической диагностики, которая позволяет осуществить взаимодействие учитель – ученик на основе «помогающего стиля отношений» [62].

Главной задачей педагогической диагностики является помощь ученику в выстраивании поддержки его самоопределения.

В качестве объектов педагогической диагностики мы определяем образовательный процесс, взятый в целом и его компоненты, которые могут выступать в единстве или взаимосвязи. В качестве компонентов педагогического процесса выделяются, прежде всего, его участники: педагоги, обучающиеся; а также такие компоненты как цели, мотивы, содержание, средства воздействия, отношения, возникающие в ходе педагогического процесса, обучение и воспитание, результат, условия, в которых функционирует образовательный процесс.

Педагогическая диагностика проводится на всех этапах образовательного процесса в учебном заведении, и предполагает не только получение и использование в педагогических целях достоверной информации об участниках, условиях, содержании и результативности этого процесса, но и последующую коррекцию образовательного процесса.

Анализ формулировок понятия «педагогическая диагностика», позволяет выделить такие ключевые для понимания сущности рассматриваемого феномена понятия как: «средство», «измерение, оценка», «учёт особенностей ребёнка», «затруднения в обучении», «успеваемость», «поддержка», «сопровождение», «коррекция образовательного процесса», «субъектный подход», «индивидуальный подход», «индивидуальный образовательный маршрут», «интуитивный и рациональный компоненты педагогической диагностики», «корректировка деятельности учителя».

Для определения понятия «педагогическая диагностика в современной школе» воспользуемся приемом «Построение денотатного графа».

Денотатный граф (от лат. «деноте» – обозначаю и греч. «графию» – пишу) – представляет собой один из способов вычленения из текста существенных признаков ключевого понятия, когда выделяется ключевое слово или словосочетание, затем используется чередование имени и глагола в графе (именем может быть одно существительное или группа существительных в сочетании с другими именными частями речи).

Глагол выражает динамику мысли, движение от понятия к его существенному признаку; далее осуществляется точный выбор глагола, связывающего ключевое понятие и его существенный признак; наконец происходит дробление ключевого слова по мере построения графа на слова-«веточки» и соотнесение каждого слова-«веточки» с ключевым словом с целью исключения каких-либо несоответствий, противоречий и т.д.

При построении денотатного графа для понятия «Педагогическая диагностика» ключевыми словосочетаниями выступают *«средство помощи учителя», «измерение, оценка, формирующее воздействие», «самоопределение*

ученика», «корректировка индивидуального маршрута ученика», «учёт возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка» (см. рисунок 5.).



Рисунок 5. Денотатный граф понятия «Педагогическая диагностика»

В целом педагогическую диагностику следует понимать как познавательно-преобразующую деятельность учителя, включающую интуитивную и рациональную составляющие и имеющую своей целью сопровождение ученика, направленное на его самоопределение.

Рассмотрение сущностных характеристик педагогической диагностики, предлагаемых различными авторами, на протяжении последних 50 лет, позволяет сделать вывод, что в своём историческом развитии понимание педагогической диагностики трансформировалось от весьма узкой сферы применения, до её значительного расширения, включающего её современные сущностные

характеристики. Приращение знания в понимании сущности педагогической диагностики шло от понимания её, как диагностики применяемой сугубо в процессе воспитания, к пониманию диагностики, применяемой в процессе обучения, затем к диагностике, применяемой в образовательном процессе в целом, до современного понимания педагогической диагностики, применяемой в образовательном процессе и необходимой для самоопределения ученика.

Приращение же в понимании целей применения педагогической диагностики происходило от идеи простой «обратной связи», заключающейся в постановке диагноза, т.е. оценки или отметки («аттестации» по мнению ряда ученых), через применение педагогической диагностики для помощи ученику, к применению педагогической диагностики для поддержки ученика, с целью его самоопределения.

Увеличение количества субъектов педагогической диагностики, т.е. тех, кто её осуществляет, происходило от рассмотрения диагностики, как исключительной функции педагога, до включения в процесс диагностирования и самого ученика, и его родителей, до понимания необходимости осуществления педагогической диагностики на уровне всего коллектива школы.

Итак, рассмотрение становления понятия «педагогическая диагностика» в российском образовании позволяет сделать вывод, что приращение в понимании сущностных характеристик понятия педагогической диагностики обуславливается тем, что само понимание сущности процесса обучения, понимание процессов, которые происходят с ребёнком в школе, значительно усложнялось, появлялось понимание значимости большого количества факторов, влияющих на ребёнка, и в связи с этим возникала потребность в применении новых функций педагогической диагностики, что отразилось в признании необходимости расширения сущностных характеристик педагогической диагностики в педагогической науке.

Таким образом, современное понимание педагогической диагностики базируется на обобщении имеющегося опыта её применения, на динамике осмысления функций её применения в школе и позволяет нам уточнить сущностные характеристики образовательного процесса современной школы, а

также утверждать важность подготовки учителя к многоаспектному применению педагогической диагностики в своей профессиональной деятельности.

Реализация процесса педагогического диагностирования осуществляется постоянно, поскольку учитель получает информацию постоянно и практически никогда не перестает реализовывать свою диагностическую функцию в школе. Педагогическая диагностика понимается как имплицитная диагностика, т.е. не специально организованная, вне естественного течения педагогического процесса, а постоянно осуществляемая, обязательно включённая, постороннему наблюдателю возможно и незаметная, но обязательно продумываемая преподавателем. Педагогическая диагностика должна вводиться уже в начальной школе и результаты её, в виде рекомендаций, должны продвигаться с учеником в среднее и старшее звено.

Сущностной характеристикой педагогической диагностики является то, что она осуществляется через совокупность гуманитарной и естественно-научной парадигмы, *имеет бинарную природу*.

Инструментарий педагогической диагностики, существующий сегодня, – неисчислимо. Необходимо раскрыть вопрос о целесообразности применения различных методов педагогической диагностики.

Принято выделять формализованные методы: тесты, опросники, методы проективной техники, стандартизированное наблюдение и т.д., для которых характерны: определенная регламентация, стандартизация, надежность, валидность. И малоформализованные методы: наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности (в том числе автобиографии, дневники, творческие результаты.). Эти методы дают очень ценные сведения о ученике. Малоформализованные методы очень трудоемки и в большей степени опираются на профессиональный опыт диагноста.

Нельзя противопоставлять эти две группы методов. Они взаимно дополняют друг друга. Целесообразно комплексное использование, как одной, так и другой групп методов.

Необходимо отметить, что применение педагогической диагностики в сегодняшней практике школы носит тенденцию предпочтения формализованной диагностики. О малоформализованной говорят как о нетрадиционной. При этом нельзя сказать, что исторически такой характер соотношения присутствовал всегда. Так, ещё П.П. Блонским была определена конкретная логика подхода к изучению ребёнка. Согласно данной логике, исследование предполагало изучение истории развития ребёнка – **ретроспекцию** (воспоминания о своём детстве). Также именно благодаря ему в педагогическом исследовании стали применять **интроспекцию** – самонаблюдение.

Известно, что ещё Б.С. и С.С. Митрофановыми был сформулирован парадокс любого гуманитарного знания о том, что: как наука гуманитарное познание должно реализовывать общие для всех наук нормативы и стандарты, в частности оно должно быть познанием объекта, существующего независимо от исследователя, вне его сознания. Но с другой стороны как наука гуманитарная, т.е. осуществляющая человеческое самопознание, гуманитарное исследование – это диалог, общение и сопереживание, предполагающее включённость исследователя в изучаемую действительность. Ими же была предложена стратегия преодоления этого парадокса: разработка средств объективации исследуемой гуманитарием действительности. Это противоречие затрагивает и педагогическую диагностику как разновидность, как естественнонаучного, так и гуманитарного познания. Действительно, любой педагог, сталкивающийся в своей работе с позицией исследователя осознанно или подсознательно пытается решить для себя вопрос, что важнее: изучив – объективно оценить какие либо параметры, или изучив – понять и помочь.

Согласно В.И. Слободчикову и Е.И. Исаеву [220] возможно говорить о существовании естественнонаучного и гуманитарного подходов к исследованию, для которых характерно специфическое понимание идеалов и норм исследования, наличие определенных мировоззренческих установок, способов получения, истолкования и использования знаний.

Для естественнонаучной парадигмы познания характерно стремление к объективности познания мира, которая достижима только при условии, что из описания и объяснения исключается всё, что относится к исследователю и процедуре его познавательной деятельности. Основной целью данного подхода является построение истинной картины мира и познание объективных законов природы при помощи наблюдения и экспериментирования с объектами изучения. При таком подходе исследователь занимает позицию извне, т.е. позицию незаинтересованного, беспристрастного субъекта. Основная роль в данном подходе отводится индуктивному методу познания, при котором определенное количество сходных единичных наблюдений или данных, полученных в ходе эксперимента, является основанием для установления общих выводов и обобщений об изучаемом объекте. Основным способом построения знания является гипотеза, состоящая в выдвижении предположений о сущности объекта, с её последующей проверкой в эксперименте. Критерием истинности результатов, полученных при применении естественнонаучного подхода в исследовании, является их проверяемость и воспроизводимость. При данном подходе к исследованию – изучение человека, его внутреннего мира, по своей сущности мало отличается от исследования в нём каких-либо природных явлений. Человек рассматривается исследователем, как объект в ряду других объектов, ставится им под контроль и превращается в источник информации. При данном подходе к исследованию происходит и специфическое распределение ролей исследователя и исследуемого; исследователь, как правило, активен, он определяет цели, технологии, условия исследования, исследуемый же находится в роли пассивного объекта.

Для гуманитарного познания характерна направленность на познание собственно человеческого в человеке, на познание человеческой субъективности, индивидуальности, обращенность к духовному миру человека, к его личностным ценностям. Для него характерно использование общих принципов при интерпретации изучаемых явлений, но при этом единичное событие не рассматривается как частный случай общей закономерности, а берётся в своей самоценности и автономности. При таком подходе к познанию важно постичь

единичные факты, как таковые. В отличие от естественнонаучного подхода, при данном подходе на одну проблему могут существовать разные точки зрения. Одним из основных способов познания человека при гуманитарном подходе является объяснение, переходящее в понимание, которое предполагает пристрастное, заинтересованное отношение субъекта познания, его своеобразное вживание в изучаемую реальность. При этом под пониманием подразумевается не только знание, но и соучастие, сопереживание, сочувствие другому. Понимание находится в прямой зависимости от личного опыта исследователя, его нравственных мировоззренческих установок, ценностных ориентаций, отношения к познаваемому.

И, наконец, необходимо отметить ещё одно из основных отличий гуманитарной, или описательной парадигмы: если при экспериментальном познании исследователь идёт обычно от проблемы, в гуманитарном он сталкивается с обратным – перед ним обычно не чётко сформулированная проблема, а целый неведомый комплекс проблем, в нашем случае сам ученик [56].

Представим методы педагогической диагностики, относящиеся к данным парадигмам, следующим образом (см. рисунки 6, 7).

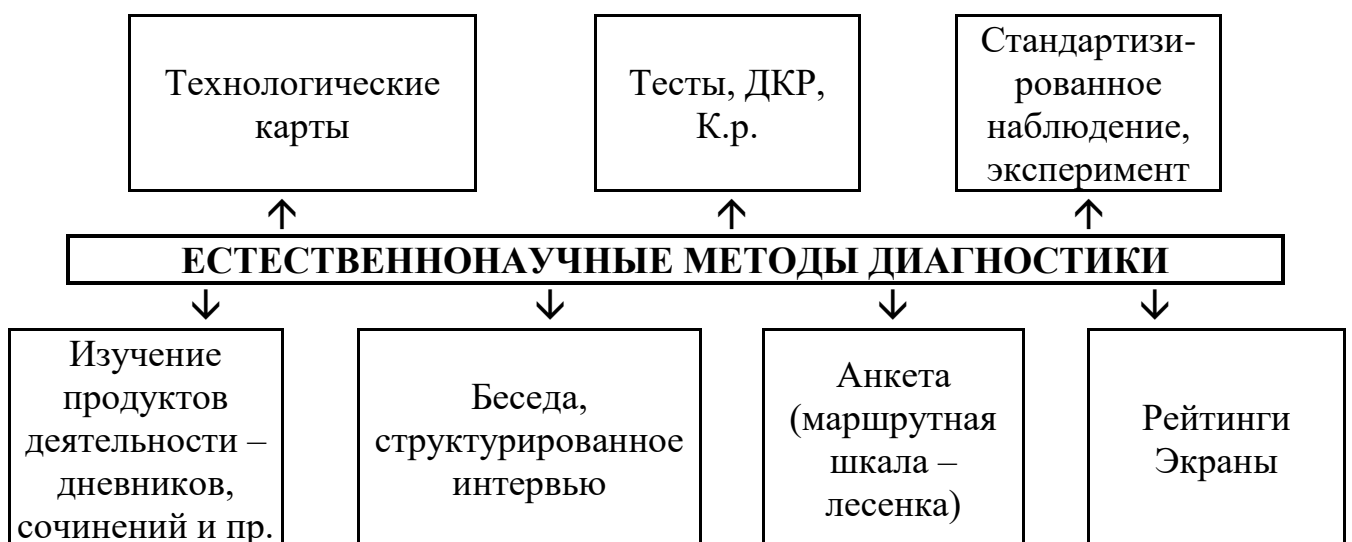


Рисунок 6. Естественнонаучные методы и методики педагогической диагностики

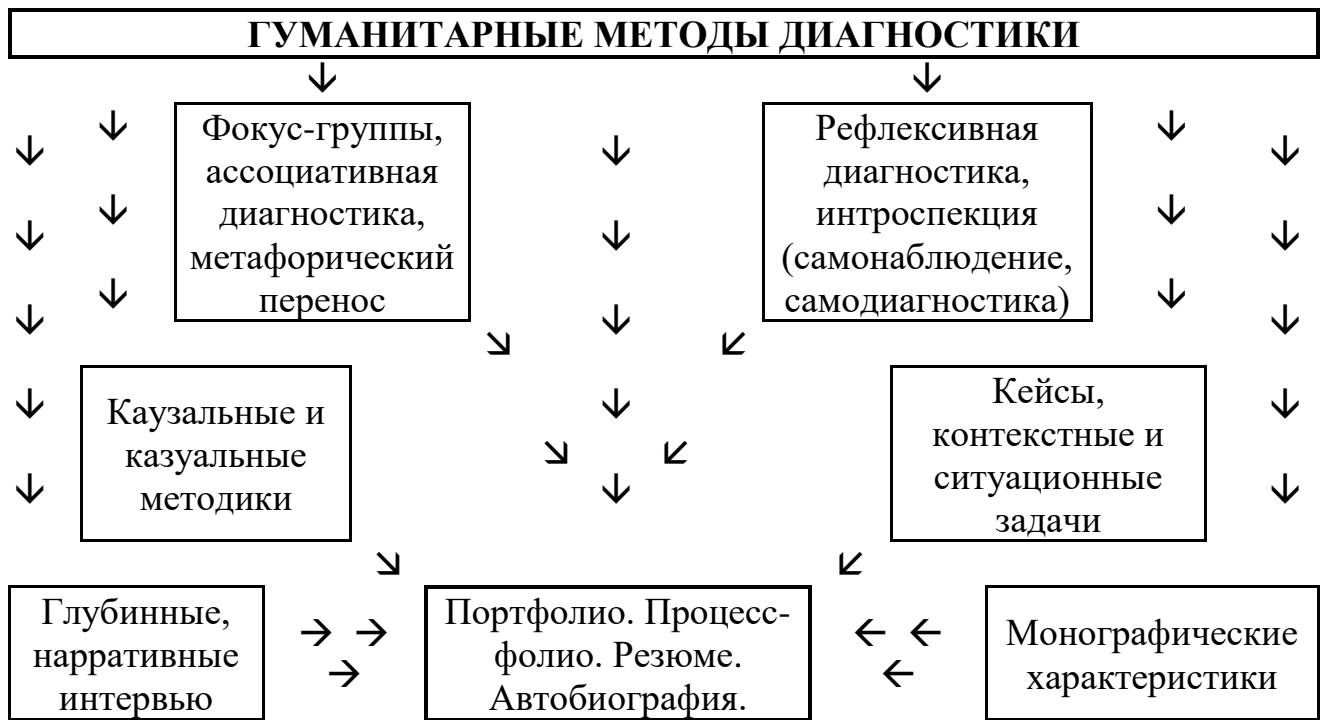


Рисунок 7. Гуманитарные методы и методики педагогической диагностики

Необходимо отметить, что нельзя чётко ориентироваться на одну из парадигм в диагностировании. Более правильно говорить об их комплексном использовании. В науке принята так называемая бипарадигмальная методология педагогической диагностики.

Бипарадигмальный подход к педагогической диагностике сопровождается переходом от монометода (единственного метода диагностики), к использованию совокупности методов. Вместо единственного источника информации появляются многочисленные источники данных, строящиеся на сочетании применяемых методов диагностики.

При качественном диагностировании привлекается дополнительная информация о предыстории развития ученика, результаты его анкетирования, краткие истории из его жизни и другие биографические материалы.

Для отражения идеи совмещения количественных и качественных уровней измерения в наши дни отечественные учёные ввели представление о бипарадигмальной методологии (В.И. Звонников и М.Б. Челышкова) [89].

Определим возможности сочетания качественного и количественного подходов к педагогическому диагностированию. Сочетание методов будет зависеть

от цели применения педагогической диагностики. Педагогическая диагностика, применяемая для аттестации учеников, опирается главным образом на применение количественных методов педагогической диагностики – тестов, опросников, стандартизированных интервью. Диагностика, предназначенная для поддержки и сопровождения, будет опираться, прежде всего, на качественные методы диагностики – методики рефлексии и самопознания. А для педагогической поддержки самоопределения ученика целесообразно использовать сочетание качественных и количественных методов, то есть осуществлять бипарадигмальный подход к педагогической диагностике.

Учёт сущностных характеристик педагогической диагностики позволит применять педагогическую диагностику как научно-обоснованный процесс, а не разовую «скорую помощь» в случае какого-либо затруднения в образовательном процессе.

Сущностной характеристикой педагогической диагностики является наличие *интуитивного компонента*. Анализ развития научного знания о педагогической диагностике позволил выявить рациональную и интуитивную составляющие педагогической диагностики.

Кратко охарактеризуем интуитивный компонент педагогической диагностики.

Сегодня наблюдается значительный интерес к изучению *интуиции* [61]. По мнению исследователей Т. Питерса и Р. Уотермана появился запрос на людей, которые могут принимать решения и действовать, полагаясь на свою интуицию. На примере деятельности лучших американских компаний они доказывают, что именно профессионалы, которые способны формировать надежные интуитивные суждения, могут принести компании гораздо больше прибыли, чем те, действия которых носят обдуманый характер. С точки зрения ученых, это связано с большим количеством информации, с быстрой сменой событий, что приводит к необходимости быстро действовать и быстро принимать решения [180].

Б.М. Теплов так характеризовал проявления интуиции в деятельности профессионала: «Интуиция – это чрезвычайно быстрое, почти мгновенное

понимание сложной ситуации и нахождение правильного решения. Она возможна, однако, не иначе, как в результате длительной, сложной, кропотливой подготовительной работы. *Интуиция – это быстрое решение, требующее длительной подготовки»* [236].

С интуицией обычно связывают:

- *неосознанный характер* процесса познания, когда специалист «уже знает, что он должен делать, но ещё не представляет себе, как это сделать очевидным для другого специалиста» [130];

- *«свернутость», «скачкообразность»* и конспективность суждений, когда наблюдается лишь результативная часть диагностического процесса, т.е. «как бы опускается один или несколько познавательных этапов», обязательных для обычного, традиционно понимаемого логического мышления, происходит как бы «перепрыгивание» через несколько ступеней [13];

- постановку диагноза на основе отдельных симптомов или признаков, *предугадывание целого раньше*, чем в наличии окажутся все его части [20];

- *синтетическое целостное* восприятие всех необходимых данных, несмотря на их многообразие и хаотичность [23];

- существование диагнозов *«с первого взгляда»*, характеризующихся оперативностью, беглостью и мгновенной оценкой ситуации;

- догадку, *озарение* в условиях неопределенности ситуации, уникальности случая, отсутствия знаний о причинах возникшего неблагополучия или диагностических методов, необходимых для проверки предположений.

Используя известную модель креативного процесса болгарского философа Г. Горнева [49], механизм «срабатывания» интуиции может быть представлен следующим образом:

- постановка проблемы концентрации внимания и сознательные усилия по её решению;
- встреча с препятствиями, блокирующими усилия по решению проблемы, которые в конце концов приводят к *выпадению* процесса решения из сферы сознательной активности;

- неожиданное для самого субъекта интуитивное «озарение», «инсайт» или осознание решения, казалось бы, не зависящее от всех ранее приложенных умственных усилий;
- проверка и придание логической стройности обоснованию полученного уже решения.

Умение педагога использовать интуитивную педагогическую диагностику зависит от личностных качеств педагога. Интуиция (позднелат. *intuitio* – «созерцание», от глагола *intueor* – «пристально смотрю») – непосредственное постижение истины без логического анализа, основанное на воображении, эмпатии и предшествующем опыте, «чутьё», пронизательность [29].

Я. Корчак писал о том, что «Главное в медицине – наука распознавания. Студент учится смотреть, объяснять симптомы, связывать их воедино на какой-то основе, делать выводы. Педагогика тоже должна научиться делать выводы на основе понимания симптомов. Улыбки, слезы, румянец для педагога – то же, что температура, кашель для врача. Нет незначительных симптомов» [118].

Педагогическая интуиция была развита у А.С. Макаренко. «Тонкость понимания структуры личности воспитанника не «вообще», а в каждый данный момент была настолько поразительна у А.С., – пишет И.А. Соколянский в письме 1953 г., – что иногда на непонятливого наблюдателя навевала какое-то суеверие. И все эти факторы почти мгновенно учитывались, так, что действовал Макаренко почти мгновенно. Таковую педагогическую «интуицию» вряд ли кому удастся наблюдать у педагогов нашей эпохи... У Макаренко этот дар провидения структуры личности воспитанника был выражен в такой степени, как ни у кого» [157].

Всем, кто работал вместе с А.С. Макаренко, известны его техника и искусство «читать по лицам» состояние воспитанников. «Мой глаз в то время был уже достаточно набит, – признавался А.С. Макаренко, – и я мог с первого взгляда по внешним признакам, по неуловимым гримасам физиономии, по голосу, по походке, ещё по каким-то неуловимым завиткам личности, может быть, даже по

запаху сравнительно точно предсказывать, какая продукция может получиться в каждом отдельном случае из этого сырья» [133].

Педагогическая диагностика позволяет корректировать образовательный процесс. Используя элементы педагогической диагностики на каждом этапе решения педагогической задачи, педагог осуществляет коррекцию образовательного процесса в контексте содействия становлению личности ученика. Сущностной характеристикой педагогической диагностики является *её этапность* [72].

Очередность диагностических процедур выстраивается исходя из разработанной в общей теории диагностирования очередности:

1. Выявление и узнавание присущих данному объекту диагностических признаков и их идентификация: отражение внешнего образа предмета, процесса, его признаков, отношений и связей.
2. Постановка диагноза. Заключение о принадлежности сущности, выраженной в единичном, к определенному, установленному наукой классу, виду предметов.
3. Реализация полученных знаний на практике для выбора соответственных средств воздействия и превращение знаний в действия по управлению системой, объектом, контролем над её состоянием.

Анализ существующих сегодня подходов к определению этапов процесса диагностирования, принятых в разных гуманитарных науках: философии (В.И. Воробьева, Ивонна Корч), психологии (Л.С. Выготский, И.В. Дубровина), педагогике (М.И. Шилова, Л.Н. Давыдова, А.С. Белкин, Т.В. Куприянчик), представленных в Приложении 2, показывает, что существует большое разнообразие в подходах к выделению этапов процесса диагностирования. Данное разнообразие всё же имеет сходные черты и не противоречит этапам педагогического диагностирования, рассмотренным в историческом разделе диссертации.

Поэтому, можно чётко обозначить те этапы, которые присутствуют в большинстве из рассмотренных классификаций – это так называемые *«инвариантные этапы»*: 1) Изучение проблемы; 2) Выдвижение гипотезы о причине наличия

проблемы; 3) Выбор средств диагностирования; 4) Этап применения методик; 5) Постановка педагогического диагноза (педагогическая характеристика проблемы); 6) Определение путей коррекции. Ряд авторов выделяет еще один этап, условно названный нами «*вариативным*»: 7) Применение диагноза (в процессе работы с качественными методиками педагогической диагностики).

Принципиально важно подчеркнуть, что процесс диагностирования не всегда заканчивается процессом постановки педагогического диагноза (описанием педагогической характеристики проблемы). Во всех науках (философии, психологии, социологии) ряд авторов считает правомерным выделять еще один этап – этап практического применения диагноза, то есть этап коррекции образовательного процесса.

Работа с *количественными* методиками педагогической диагностики уже отчасти носит корректирующий характер, поскольку ученик обращается к осознанию значимости проблемы самоопределения, а в ходе работы с *качественными* методиками педагогической диагностики ученик сам, или при помощи учителя эту коррекцию уже непосредственно осуществляет. Работа со значительным количеством качественных методик педагогической диагностики может и не требовать дальнейших мер коррекции и, следовательно, процесс педагогического диагностирования можно рассматривать как формирующий, что позволяет говорить о *формирующем педагогическом диагностировании*.

Этапы решения педагогической задачи содействия самоопределению ученика реализуются во взаимосвязи с этапами педагогической диагностики. При соединении этапов педагогического диагностирования и этапов решения педагогической задачи очень важна позиция Л.С. Выготского, связанная с диагностическим кругом исследования, согласно которому после выяснения причин затруднений необходимо вторичное обращение к проблеме для её последующего анализа.

Процесс решения задачи не одномоментный, он занимает определённое время, для каждого ученика – разное. Но общим является то, что сначала идёт анализ условий, который осуществляется на основе *первичной диагностики*, на

основании чего осуществляется предположение о причинах затруднений и происходит отбор средств, которые педагог пробует раз за разом на этапе реализации, на основании которых осуществляется коррекция отбора этих средств, то есть методов проведения урока, включения ребёнка во внеклассные мероприятия, взаимодействия с родителями. На этапе реализации применяется *формирующая диагностика*, включающая в себя качественные методики диагностики, которая необходима для осознания учеником проблемы, увеличения глубины её понимания. После этого осуществляется *вторичная диагностика* для оценки наличия положительной динамики, с последующей коррекцией. После чего на этапе оценки решения применяется *итоговая диагностика* продуктивности решения задачи, и наступает этап посткоррекции.

Следующей характеристикой педагогической диагностики является наличие *её пространственно-временного континуума*. Необходимо раскрыть вопрос о среде педагогической диагностики. Для реализации принципа комплексности нельзя ограничить поле диагностики только уроком. Это неправомерно. Сюда необходимо ввести среду всей школы, уроки коллег, перемены, внеучебную деятельность и др. Учителю необходимо использовать диагностический опыт своих коллег. Необходимо также использовать среду семьи.

Сущностной характеристикой педагогической диагностики является *её отличие от психологической диагностики*. Известно, что в школе много субъектов, осуществляющих диагностирование. Это сам педагог, школьный психолог, школьный социолог, валеолог, медицинский работник. Результаты диагностики, которую проводит психолог, зачастую остаются неизвестны педагогам, либо результаты диагностики, которые сообщили педагогу, изобилуют сложными психологическими терминами, не раскрывающими педагогу суть проблемы. Сущностные характеристики понятия педагогическая диагностика предполагают, что это диагностика, которую использует именно сам педагог, для принятия последующих педагогических решений.

Различие между педагогической и психологической диагностикой можно представить следующим образом (таблица 4.).

Таблица 4. Различие педагогической и психологической диагностики

№	Критерий для сравнения	Педагогическая диагностика	Психологическая диагностика
1.	S диагностики	Диагностику осуществляет сам учитель	Исследователь извне
2.	Требование к диагностической среде	Диагностика осуществляется только внутри педагогического процесса (ученик не изымается из обычной окружающей его среды)	Ребёнок помещён в искусственно созданную среду
3.	Что изучает?	Изучается изменение качеств личности, которые происходят под действием педагогического процесса	Изучается состояние ребёнка на данный момент
4.	Для чего применяется?	Не только для изучения, но и для преобразования (коррекционные методики педагогической диагностики)	Для изучения и создания рекомендаций

На основании сравнительного анализа теоретических работ по психодиагностике и педагогической диагностике в диссертационном исследовании выделено 3 существенных основания, по которым можно разделить педагогическую и психологическую диагностики:

1. Педагогическая диагностика, в отличие от психологической, выполняет служебную функцию внутри системы воспитания и обучения; если психологическая диагностика изучает личность, то педагогическая диагностика ориентирована на изучение возможностей поддержки личности средствами образовательного процесса.

2. Психологическая диагностика занимается в основном изучением достигнутого на данный момент состояния личности; педагогическая же диагностика учитывает те изменения качеств личности, которые происходят под действием целенаправленного педагогического процесса.

3. Педагогическая диагностика подходит к исследованию объекта не только ради его изучения, но и ради его преобразования. Таким образом, педагог выступает одновременно в роли диагноста и в роли исполнителя его рекомендаций.

Рассмотрим *функции педагогической диагностики*.

В современной профессиональной педагогической деятельности, в настоящее время, происходят серьезные изменения. Появление новых функций учителя, связанных с педагогической поддержкой обучающихся, позволяет судить об изменении целевых установок деятельности современного педагога к достижению нового качества образования [16]. При этом необходим поиск современных способов решения учителем профессиональных задач, учитывая пронизывающий характер ведущей задачи: «видеть ребёнка в образовательном процессе».

Педагогическая диагностика существенно меняет ценностно-технологическую установку учителя, так как нацелена не только на изучение личности ученика, но и на процесс её становления, нахождения путей педагогической помощи ученику в образовательном процессе.

Современный учитель в соответствии с требованиями ФГОС должен знать образовательные возможности, потребности, достижения личности на различных этапах её развития, уметь проектировать индивидуальные программы социально-педагогического сопровождения ученика в различных социально-институциональных условиях. Данные требования позволяет реализовывать именно педагогическая диагностика [71].

В условиях существенных изменений образовательного процесса (информатизация, расширение образовательного пространства, уменьшение роли школы в жизни ребёнка, наличия миграционных процессов, расслоение общества и т.д.) резко возрастает роль взаимодействия учителя и ученика как субъектов становления самоопределения ученика.

В современных условиях возрастает значимость субъектной позиции школьника в образовательном процессе, учёта его мотивации и способности к самоопределению. Исходя из этого, необходимо новое ценностно-смысловое понимание диагностической деятельности учителя, которое обуславливает

усложнение компонентов диагностической деятельности учителя и включённости в диагностику ученика в процессе педагогического диагностирования, и их связей за счёт выстраивания со-диагностирования [56].

Мы считаем, что педагогическая диагностика – это познавательно-преобразующая деятельность учителя, включающая интуитивную и рациональную составляющие и имеющая своей целью сопровождение ученика, направленное на его самопознание и самоопределение [72].

Принципиально важным является вопрос уточнения *функционального состава диагностической деятельности современного учителя*, что позволит более полно раскрыть возможности педагогической диагностики для развития личности, как ученика, так и учителя [57].

Мы изучили подходы ряда исследователей к выделению функций педагогической диагностики (К. Ингенкампа, Н.К. Голубева и Б.П. Битинаса, В.С. Аванесова, Л.И. Катаевой, В.Г. Максимова).

Так, ещё К. Ингенкампом было предложено шесть «аспектов» диагностической деятельности:

«...в педагогической диагностике мы, прежде всего, сравниваем наблюдаемое нами поведение с прежним наблюдением того же лица, с поведением других лиц, с описанием поведения какого-нибудь лица или же с описанием стандартного поведения, анализируем с целью определить причины отклонения в поведении, прогнозируем, с тем чтобы предвидеть поведение в других ситуациях или в будущем, интерпретируем, чтобы после индексации и оценки имеющейся информации дать оценку тому или иному поведению. Наконец, мы должны сообщить другим (т.е. доведение результатов диагностической деятельности до сведения учащихся и их родителей нашей оценки их поведения), ибо с помощью обратной связи мы хотим оказать влияние на их поведение в будущем. Мы должны контролировать воздействие этих сообщений на учащихся, для того чтобы знать, удалось ли нам достичь желаемого результата» [99].

Рассматривая педагогическую диагностику как объект научного изучения Н.К. Голубев и Б.П. Битинас [47] определили следующие её функции в практике:

1. Функция обратной связи, позволяющая педагогу управлять процессом формирования личности, контролируя свои действия, при помощи таких сведений о педагогическом процессе, которые позволяют ориентироваться на достижение лучшего варианта педагогического решения.

2. Функция оценки результативности педагогической деятельности, основанная на сравнении достигнутых педагогических результатов с критериями и показателями.

3. Функция воспитательно-побуждающая, учитывающая, что при диагностировании педагогу нужно не только получать информацию об учениках, но и включаться в их деятельность, в систему сложившихся отношений.

4 и 5. Функции коммуникативная и конструктивная, основанные на том, что межличностное общение невозможно без знания и понимания партнера. Реализация этих функций возможна при условии, когда диагностика определяет индивидуально-типологические особенности учащихся и учителя в процессе их взаимодействия.

6. Функция информирования участников педагогического процесса, т.е. сообщение результатов диагностики (если оно целесообразно) всем педагогам, участвующим в формировании личности данного ученика, родителям, учащимся.

7. Функция прогностическая, подразумевающая определение перспективы развития диагностируемого объекта.

В.С. Аванесов [2] выделяет функции педагогической диагностики с учётом того, что «являясь важной частью процесса образования, диагностика не отменяет и не заменяет каких-либо методов обучения и воспитания; она всего лишь помогает выявить достижения и недостатки учащихся». ... «По аналогии с тремя основными функциями образовательного процесса выделяются следующие основные сферы диагностики: воспитание, образование и обучение».

В.Г. Максимов [135] в функциональный состав педагогической диагностики включил «функцию *обратной связи, оценочную и управляющую функцию*».

Проанализировав работы, относящиеся к описанию функций педагогической диагностики, мы сделали вывод о том, что так или иначе выделенные учёными

функции соответствуют этапам решения педагогической задачи на основе педагогической диагностики.

В этом случае к *основным функциям*, необходимым для самоопределения ученика, относятся следующие *явные функции*: *информационно-аналитическая*, ориентированная на анализ имеющейся информации; *поддерживающая функция* ориентирована на стимулирование достижений ученика, оказание помощи в преодолении затруднений, связанных с ситуациями выбора индивидуального образовательного маршрута, в выстраивании ситуаций выбора с целью помощи в самоопределении; *формирующая функция* ориентирована на содействие в осознании личностно-значимых для ученика проблем самоопределения.

Описав явные функции педагогической диагностики, мы бы хотели также остановиться на рассмотрении её латентных, т.е. скрытых, часто неосознаваемых учителями функций. В выделении латентных функций мы основывались на концепции Р. Мертонa [144]. Р. Мертон предложил проводить различие между «явными» и «латентными» функциями. Это различие, по его мнению, подчёркивает объективный характер функции и строится на строгом разделении субъективных мотивов (намерений, целей и т.п.) и объективных последствий действия. «Явная функция» – это объективно наблюдаемые последствия действий, входящие в намерения участников и осознаваемые ими; «латентная функция» – объективные последствия, не входящие в намерения участников и не осознававшиеся ими. Проведя это различие, Р. Мертон подчеркнул важность изучения именно латентных функций.

Латентная функция – *интуитивная*, ориентирована на формирование учителем «целостного знания об ученике», которое обуславливает процесс принятия учителем педагогических решений; *функция самопознания*, ориентированная на познание учителем себя через познание своих учеников.

Произведенное нами уточнение функций диагностической деятельности позволяет более полно отразить её значение в профессионально-педагогической деятельности учителя.

2.4. Построение диагностической методики самоопределения школьника в образовательном процессе

Одна из задач исследования заключалась в систематизации методик педагогической диагностики самоопределения ученика в школе, которые могут быть органично использованы учителем в образовательном процессе.

На основе анализа выводов о существенных характеристиках и функциях педагогической диагностики были сформулированы *критерии отбора и систематизации методик* педагогической диагностики самоопределения ученика.

1. Критерий целостности, который отражает направления и компоненты самоопределения ученика, взаимосвязь диагностики учителя и самодиагностики учащегося, включая методики самоанализа и рефлексии.

2. Критерий взаимодополнительности, обуславливающий сочетание рациональной и интуитивной диагностики; качественных и количественных методов диагностики; методов диагностики, адресованных как педагогам и родителям, так методов самодиагностики, адресованных ученикам.

3. Критерий векторности, позволяющий конструировать совокупность диагностических методик с учётом приоритетности личностного и социального самоопределения подростка, которые являются исходными для всех видов самоопределения и необходимы для диагностики всех остальных направлений самоопределения.

4. Критерий субъектности, обуславливающий выбор диагностических методик в соответствии с ценностной позицией учителя, его индивидуальными особенностями и сложившегося стиля педагогической деятельности.

Теоретически выявленные критерии позволили сконструировать совокупность методик, обеспечивающую полноту диагностической информации о процессе самоопределения, которая ориентирует:

- учителя – на количественную и качественную диагностику всех направлений и компонентов самоопределения ученика; выявления направления и компонента самоопределения, вызывающих трудности и требующих специальной

педагогической поддержки в разрешении имеющейся проблемы; вариативное использование диагностических методик (рациональных и интуитивных);

- ученика – на самоанализ, рефлекссию, осмысление имеющихся проблем самоопределения.

В ходе исследования были выделены показатели самоопределения (размещены в Приложении 3) на основе метода начального первичного кодирования, который позволил зафиксировать возрастные особенности и проявления (показатели) самоопределения подростков. Первичное кодирование начинается с выделения сущностных признаков. Самый доступный тип кодирования представлен в варианте обоснованной теории К. Чармаз [317]. Кодирование в данном подходе включает два этапа: первичное, или исходное (*initiative coding*), и фокусированное кодирование (*focused coding*).

Первичное кодирование представляет собой первичную «пробежку» по данным, для чего текст делится на смысловые единицы (как в контент-анализе) и кратко обозначается основная мысль каждой единицы, то есть им присваиваются первичные коды.

Уточним, что часто первичное кодирование именуют *построчным*, так как ученый кодирует небольшие по объему единицы, иногда даже части предложения. Принято полагать, что такой учёт всех фрагментов, желание не упустить все смыслы обуславливает прозрачность и комплексность анализа. Необходимо уточнить, что при исходном кодировании сохраняются особенности текста, а язык первичных кодов близок языку анализируемого текста. По мере осуществления кодирования взгляд учёного становится всё более «направленным», появляются первые гипотезы о возможных обобщениях кодов.

Затем нами производилось фокусированное кодирование: массив данных сводится к обобщенным категориям, носящим более абстрактный характер, по сравнению с первичными кодами.

Все показатели, характеризующие самоопределение, были сведены в 19 позиций (размещены в Приложении 4), которые затем были укрупнены по 4 направлениям самоопределения – личностному, социальному, предметному и профессиональному и представлены в виде перечня умений (размещены в Приложении 5).

Следующий шаг исследовательского поиска представлял собой сопоставление показателей самоопределения и методик педагогической диагностики.

Для *потребностно-мотивационного* компонента самоопределения («Хочу») были отобраны методики, направленные на диагностику:

- мотивов и потребностей в личностной сфере, которые позволяют определить предпочтения, притязания, жизненные планы ученика;
- особенностей поведения, необходимого для организации групповой работы;
- познавательного интереса в образовательном процессе, с выбором заданий (методика «Выбор» Г.И. Щукиной);
- определения своих предпочтений предметной и профессиональной направленности, осознания своих профессиональных планов.

Для *действительно-практического* компонента самоопределения («Могу») были отобраны методики, направленные на диагностику:

- знаний о своих особенностях, изменений своих качеств и умений во времени, осознания своих жизненных планов, наличие позитивного отношения к себе и другим, наличие веры в свои возможности, наличие умения конструктивного управления своими эмоциями;
- знаний своих особенностей, важных для выбора предметной и профессиональной направленности.

Для *результативно-оценочного* компонента самоопределения («Есть») были отобраны методики, направленные на диагностику:

- имеющихся характеристик самоопределения;
- умений рефлексировать, обладать эмпатийными способностями;
- наличия направленности на социальные проблемы;
- способности ранжировать свои потребности и соотносить их с реальной ситуацией;
- наличия умения ставить цели деятельности;
- наличия готовности к принятию решений;
- знаний в учебных предметах;
- на отслеживание достижения ученика в области профессиональных проб и практик.

Кратко представим обобщённую характеристику методик диагностики, их обобщённую направленность, представленную в таблице 5. Методики раздела «Хочу» в большей степени направлены на диагностику своих мотивов, потребностей, интересов, притязаний, жизненных планов. Методики раздела «Могу» в основном направлены на самодиагностику своих особенностей и способностей, позволяющих раскрывать свой внутренний потенциал. Методики раздела «Есть» позволяют осуществить самодиагностику своих достижений, умений осуществлять планирование и целеполагание, а также рефлекссию своей деятельности.

Таблица 5. Методики педагогической диагностики компонентов самоопределения школьника

Компоненты самоопределения	Методики диагностики личностного и социального самоопределения	Методики диагностики предметного и профессионального самоопределения
«Хочу» <i>Потребностно-мотивационный</i>	методики, связанные с самопознанием, методики, направленные на диагностику своих мотивов и потребностей в личностной сфере, которые позволяют определить предпочтения, притязания, жизненные планы ученика; методики, направленные на диагностику особенностей поведения, необходимого для организации групповой работы	методики, связанные с диагностикой познавательного интереса в образовательном процессе, с выбором заданий (методика «Выбор» Г.И. Щукиной), определением своих предпочтений предметной и профессиональной направленности, осознанием своих профессиональных планов
«Могу» <i>Действенно-практический</i>	методики, направленные на знание своих особенностей, осознание своих изменений во времени, наличия позитивного отношения к себе и другим, наличие веры в свои возможности, наличие умения конструктивного совладания со своими эмоциями	методики, связанные с самооценкой ученика, направленные на знания своих особенностей, важных для выбора предметной и профессиональной направленности

Компоненты самоопределения	Методики диагностики личностного и социального самоопределения	Методики диагностики предметного и профессионального самоопределения
«Есть» <i>Результативно-оценочный</i>	методики, направленные на выявление наличествующей картины, на диагностику умения рефлексировать, обладать эмпатийными умениями, наличия направленности на социальные проблемы, наличие умения ставить цели деятельности, наличие способности к принятию решений	методики, направленные на диагностику педагогом и самооценку своих знаний в учебных предметах, а также на отслеживание достижения ученика в области профессиональных проб и практик

Таким образом, был выявлен спектр методик, которые позволяют получить диагностические данные о компонентах самоопределения по всем направлениям. Итоговый банк методик был сконструирован по результатам многолетней опытно-экспериментальной работы – были отобраны методики, которые являлись наименее время- и трудозатратными, не нарушали педагогическую этику, не вторгались в область психологической диагностики, отражали традиции Ленинградской-Петербургской научно-педагогической школы.

Данные методики с полным описанием размещены на сайте «Диагностическая школа» <http://дш.школа-197.рф>.

Краткое описание банка методик педагогической диагностики самоопределения учеников представлено в Приложении 8.

Комплексной методикой педагогической диагностики самоопределения школьника является методика «Профайл самоопределения ученика». Профайл рассматривается в исследовании как обобщенная диагностическая методика оценки становления всех компонентов самоопределения.

Профайл – это методика самодиагностики, название которой происходит от англ. Profile или «Прóфиль» – личная страница, позволяющая наглядно представить имеющиеся у ученика представления о самоопределении. Вопросы в

«Профайле» сформулированы в форме утверждений – «*Я умею...*», «*Я знаю о...*», задумываясь на ответы на данные вопросы ученик рефлексировать о наличии у него знаний и умений, необходимых для самоопределения. Анализ профайла учителем позволяет выявить те зоны, которые являются проблемными и нуждаются в поддержке со стороны ученика, учителя и педагогического коллектива.

В основе профайла заложена концепция А.Л. Журавлёва и А.Б. Купрейченко [86]. Согласно данной концепции самоопределение – это «поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру и человеческому сообществу, а также собственной системы жизненных смыслов, ценностей, принципов, возможностей, способностей и ожиданий».

Самоопределение как поиск способа функционирования и развития отнесён исследователями к трём классам психических явлений: «как процесс, как состояние (некоторый «срез» процесса на определенном этапе развития) и как свойство субъекта (самоопределяющаяся личность или группа – и есть их особая характеристика)».

Самоопределение как процесс, являясь ведущим для него классом психических явлений, включает осознание, выбор и формирование субъектом собственной системы смыслов, ценностей, мотивов, представлений об окружающем мире и самом себе, а также постановку целей и определение способов их достижения (в том числе, способов преобразования себя и окружающего мира). Основными компонентами этого феномена выступают две группы характеристик – содержательные и формальнодинамические.

К формальнодинамическим характеристикам самоопределения отнесены: степень сформированности (осознанность, цельность, наличие и степень сформированности стратегии жизни, идентичности, Я-концепции и т.д.); широта (многообразие сфер самоопределения); характер динамики (поступательный, скачкообразный, возвратно-поступательный, циклический и т.д.; успешность (эффективность, адекватность) самоопределения.

К содержательным характеристикам самоопределения относятся: мировоззрение, образ мира и отношение к нему, самосознание, образ Я,

представление о себе, Я-концепция, самоотношение, идентичность, направленность личности, позиция в социальной среде.

Частными содержательными элементами самоопределения выступают: основные ценности субъекта, идеалы, принципы, мотивы и т.д.

Перечисленные феномены, согласно данной концепции, с некоторой долей условности могут быть отнесены и к результативным содержательным элементам самоопределения, так как они отражают результаты самоопределения личности на конкретном этапе её жизни – некий «срез» процесса самоопределения.

Исследователи отмечают, что важную роль в самоопределении личности «играет социокультурная среда и конкретные социальные группы, к которым принадлежит личность»... «Какой способ жизнедеятельности выберет субъект в динамичных условиях, во многом зависит от степени согласованности или несогласованности направлений изменения социальной среды, развития референтных групп, групп членства, а также многих других групп и основного вектора самоопределения конкретной личности».

Следующей особенностью самоопределения выступает его одновременный деятельностный и ценностно-смысловой характер. Выбор, осуществляемый личностью в процессе принятия решений, включает в себя не только действие, но и отношение личности к тем аспектам бытия, относительно которых происходит её самоопределение.

Необходимо отметить, что самоопределение, с одной стороны, может выступать как достаточно длительный лонгитюдный процесс, а с другой – как сиюминутный акт, характеризующий конкретные действия человека в момент принятия решения в определенной проблемной ситуации.

В методике «Профайл самоопределения» представленные утверждения составлены на основе первичного кодирования, а также были уточнены и дополнены с учётом анализа метапредметных, предметных и личностных УУД, заявленных в ФГОС основной школы.

На основе данных критериев были сконструированы два профайла. Первый профайл – «Профайл самоопределения ученика» был разработан для самопознания учеником своих знаний и умений в области самоопределения.

Второй профайл – «Профайл для педагогической поддержки самоопределения ученика» разработан для учителя на основе профайла ученика и позволяет педагогу фиксировать наличие у него знаний и умений, связанных с поддержкой самоопределения ученика.

Методика «Профайл самоопределения ученика» содержит 38 пар противоположных утверждений, отражающих представление подростков о всех направлениях своего самоопределения, и шкалы лесенки, на которой необходимо отметить свой выбор. (Приложение б).

Бланк для заполнения представлен в таблице 6.

Таблица 6. Бланк для «Профайла самоопределения»

		<i>Инструкция:</i> Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).							
		3	2	1	0	-1	-2	-3	
1.	<i>Я умею осуществлять самооценку, анализ своей деятельности</i>								<i>Я не умею осуществлять самооценку, анализ своей деятельности</i>
2.	<i>Я знаю свои слабые и сильные стороны, свои особенности и проблемы</i>								<i>Я не знаю свои слабые и сильные стороны, свои особенности и проблемы</i>
3.	<i>Я умею отслеживать своё развитие, на основе своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего)</i>								<i>Я не умею отслеживать своё развитие, на основе своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего)</i>
4.	<i>Я умею решать свои проблемы</i>								<i>Я не умею решать свои проблемы</i>
5.	<i>Я умею осуществлять осознанный выбор</i>								<i>Я не умею осуществлять осознанный выбор</i>
6.	<i>У меня есть свой жизненный план</i>								<i>У меня нет своего жизненного плана</i>

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).		3	2	1	0	-1	-2	-3
7.	<i>Я знаю основные человеческие ценности</i>							<i>Я не знаю основные человеческие ценности</i>
8.	<i>Я знаю, что для меня в жизни наиболее ценно</i>							<i>Я не знаю, что для меня в жизни наиболее ценно</i>
9.	<i>Я стараюсь руководствоваться в своей жизни социально-значимыми ценностями</i>							<i>Я не руководствуюсь в своей жизни социально-значимыми ценностями</i>
10.	<i>Я умею разрабатывать и реализовывать социально-значимые проекты</i>							<i>Я не умею разрабатывать и реализовывать социально-значимые проекты</i>
11.	<i>Я знаю, чего я хочу добиться в жизни</i>							<i>Я не знаю, чего я хочу добиться в жизни</i>
12.	<i>Я умею ставить цели своей деятельности</i>							<i>Я не умею ставить цели своей деятельности</i>
13.	<i>Я умею планировать свои дела</i>							<i>Я не умею планировать свои дела</i>
14.	<i>Я знаю, как оценивать степень достижения намеченных мной планов</i>							<i>Я не знаю, как оценивать степень достижения намеченных мной планов</i>
15.	<i>Я умею распределять время для достижения своих целей и планов</i>							<i>Я не умею распределять время для достижения своих целей и планов</i>
16.	<i>Я умею согласовывать свои цели с имеющимися у меня условиями и ресурсами</i>							<i>Я не умею согласовывать свои цели с имеющимися у меня условиями и ресурсами</i>
17.	<i>Я умею соотносить свои желания и возможности</i>							<i>Я не умею соотносить свои желания и возможности</i>
18.	<i>Я знаю, какие из учебных предметов наиболее интересны для меня</i>							<i>Я не знаю, какие из учебных предметов наиболее интересны для меня</i>
19.	<i>Я умею осуществлять выбор профиля обучения</i>							<i>Я не умею осуществлять выбор профиля обучения</i>
20.	<i>Я знаю, какие предметы и спецкурсы мне необходимо отбирать, в том случае если мне их предлагают на выбор</i>							<i>Я не знаю, какие предметы и спецкурсы мне необходимо отбирать, в том случае если мне их предлагают на выбор</i>

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).		3	2	1	0	-1	-2	-3
21.	<i>Я знаю свой объективный уровень достижений по всем учебным предметам</i>							<i>Я не знаю свой объективный уровень достижений по всем учебным предметам</i>
22.	<i>Я умею оценивать свои достижения</i>							<i>Я не умею оценивать свои достижения</i>
23.	<i>Я понимаю, какие задания мне необходимо отбирать, в том случае если их предлагают на выбор</i>							<i>Я не понимаю, какие задания мне необходимо отбирать, в том случае если их предлагают на выбор</i>
24.	<i>Я знаю, какие формы работы в классе для меня наиболее удобны</i>							<i>Я не знаю, какие формы работы в классе для меня наиболее удобны</i>
25.	<i>Я умею находить достоверную информацию, нужную для решения учебных и жизненных задач</i>							<i>Я не умею находить достоверную информацию, нужную для решения учебных и жизненных задач</i>
26.	<i>Я умею решать задачи в различных сферах жизнедеятельности</i>							<i>Я не умею решать задачи в различных сферах жизнедеятельности</i>
27.	<i>Я знаю мир профессий и осознаю свое место в нём</i>							<i>Я не знаю мир профессий и осознаю свое место в нём</i>
28.	<i>Я определился с будущей профессией</i>							<i>Я не определился с будущей профессией</i>
29.	<i>Я знаю, какие ресурсы школы могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие курсы, кружки и дополнительные занятия в школе помогут мне в достижении моих планов)</i>							<i>Я не знаю, какие ресурсы школы могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие курсы, кружки и дополнительные занятия в школе помогут мне в достижении моих планов)</i>
30.	<i>Я знаю, какие ресурсы города могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие предприятия, институты, выставки мне нужнее всего посетить для моего будущего)</i>							<i>Я не знаю, какие ресурсы города могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие предприятия, институты, выставки мне нужнее всего посетить для моего будущего)</i>

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).		3	2	1	0	-1	-2	-3
31.	<i>Я осознаю свой опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта</i>							<i>Я не осознаю свой опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта</i>
32.	<i>Я умею соотносить свои возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии</i>							<i>Я не умею соотносить свои возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии</i>
33.	<i>Я знаю, кто из учителей школы может мне оказать помощь в моём профессиональном самоопределении</i>							<i>Я не знаю, кто из учителей школы может мне оказать помощь в моём профессиональном самоопределении</i>
34.	<i>Я умею взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами</i>							<i>Я не умею взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами</i>
35.	<i>Я знаю, к кому я могу обратиться за помощью для достижения своих целей</i>							<i>Я не знаю, к кому я могу обратиться за помощью для достижения своих целей</i>
36.	<i>Я умею осуществлять анализ своей деятельности с учётом мнения других</i>							<i>Я не умею осуществлять анализ своей деятельности с учётом мнения других</i>
37.	<i>Я умею осуществлять анализ деятельности других людей</i>							<i>Я не умею осуществлять анализ деятельности других людей</i>
38.	<i>Я знаю, кто в моей жизни являются значимыми взрослыми</i>							<i>Я не знаю, кто в моей жизни являются значимыми взрослыми</i>

Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 38 шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения. Для подсчёта баллов необходимо перевести отмеченные испытуемым позиции на симметричной шкале 3210-1-2-3 в оценки по нисходящей ассиметричной шкале, причем максимальный балл (7) всегда соответствует полюсу наличия утверждения в жизни, а минимальный балл (1) – полюсу её отсутствия.

3	2	1	0	-1	-2	-3
7	6	5	4	3	2	1

После этого суммируются баллы ассиметричных шкал, соответствующие позициям, отмеченным учеником.

Субшкала 1 (личностное СО) – 1-17.

Субшкала 2 (предметное СО) – 18-26.

Субшкала 3 (профессиональное СО) – 27-33.

Субшкала 4 (социальное СО) – 34-38.

Общий показатель – наличие СО – все 38 пунктов.

Педагогические действия	ЛиСО	ПСО	ПрСо	ССО	СО
Сформировано	79-119	43-63	32-49	25-35	179-266
Недостаточно сформировано. Требуется поддержки	40-78	22-42	17-32	13-24	92-178
Не сформировано. Требуется коллективной поддержки	до 39	до 21	до 16	до 12	до 91

Интерпретация результатов применения методики «Профайл самоопределения ученика»:

1. Личностное СО. Баллы по этой шкале характеризуют знание подростком себя и своих особенностей (1-6 вопросы), понимание важности социально-значимых ценностей для собственного СО (7-10 вопросы); а также наличие или отсутствие в жизни подростка целей в будущем, наличие умения планировать свою жизнь в соответствии с социальными нормами и ценностями (11-17 вопросы).

2. Предметное СО. Содержание этой шкалы характеризует наличие у подростка предпочтений в предметной сфере и умение выбирать учебные предметы в соответствии со своими интересами (18-26 вопросы).

3. Профессиональное СО. Баллы по этой шкале отражают то, насколько подросток определился с выбором будущей профессии и понимает, что ему нужно предпринять для её обретения (27-33 вопросы).

4. Социальное СО. Баллы по этой шкале характеризуют умение подростка выстраивать свои взаимоотношения с социумом, понимая их важность для осуществления собственного самоопределения (34-38 вопросы).

Соединив отмеченные в шкале-лесенке ответы ученика единой линией, мы получим вертикальный профиль его знаний и умений.

Заполнение профайла осуществляется учеником в начале и конце учебного года и является для педагога отправной точкой для выстраивания работы по поддержке всех направлений самоопределения ученика. Примеры индивидуальных профайлов приведены в главе 3.

Отобранные нами критерии позволяют педагогу отследить изменение глубины понимания учеником значимости процесса самоопределения.

На основе профайла для ученика разработан профайл для учителя «Профайл для поддержки самоопределения ученика» (размещён в Приложении 7), который позволяет сопровождать процесс самоопределения ученика, рефлексировав над имеющимися умениями и намечая те умения, которые необходимо совершенствовать для своего профессионального роста. Примеры профайлов педагога представлены в главе 3.

В то же время данные профайла могут стать источником данных для внутрифирменного повышения квалификации в школе, либо определения приоритетных направлений повышения квалификации педагогов в образовательных организациях осуществляющих обучение педагогов.

Таким образом, поддержка самоопределения ученика осуществляется педагогом на основе анализа ответов профайлов учеников и на основе собственной самодиагностики, позволяющей корректировать свою профессиональную квалификацию.

2.5. Построение образовательного процесса на основе использования результатов педагогической диагностики

Профессиональная задача «Видеть ученика» «пронизывает» все профессиональные задачи. Процесс «виденья» позволяет педагогу не только осуществить гуманистические функции профессии педагога, связанные с доброжелательным отношением, уважением к личности ученика, его поддержки в образовательном процессе, но и использовать педагогическую диагностику для достижения образовательных целей, как предметных, так и метапредметных и личностных.

Согласно концепции общего образования В. Оконя, выделяются два аспекта целей – предметный и личностный. Кратко раскроем их суть.

Предметные цели обучения включают три группы основных целей:

1. Овладение учащимися основами научных знаний о природе, обществе, технике и искусстве; формирование умений и навыков, обеспечивающих возможность самостоятельно использовать эти знания.

2. Общая подготовка учащихся к практической деятельности; овладение ими навыками говорения, чтения письма и счёта; приобщение их к индивидуальной познавательной деятельности (формирование умений и навыков самостоятельной учебной и исследовательской работы); овладение научными основами производства и умениями пользоваться простейшими орудиями труда; приобщение молодёжи к культуре.

3. Формирование у учащихся научных убеждений и основанного на них целостного восприятия мира.

Личностные цели составляют: развитие мышления и познавательных способностей; формирование потребностей, мотивации, интересов и увлечений учащихся; привитие навыков к самообразованию [166].

В процессе обучения личностные цели приоритетны по отношению к предметным целям. Важно, чтобы данные задачи имели смысл для самих учеников, то есть они должны быть понятны им. Учёт аспекта личной заинтересованности ученика позволяет выполнить основную задачу (миссию) общего образования. Для предметной задачи с помощью педагогической диагностики педагог может найти оптимальную формулировку постановки задачи. Если предметная цель определяет знания, то личностные цели определяют способы организации данной задачи.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации»: «общее образование – вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования» [250]. Согласно этому определению, миссия образования состоит в том, чтобы помочь растущему человеку войти в мир, увидеть себя в нём, найти ту сферу, в которой он самореализуется. Поэтому основная задача школьного учителя заключается в том, чтобы поддержать, содействовать образованию школьника.

Это содействие заключается в нахождении тех способов взаимодействия с учениками, которые направлены на освоение содержания образования. Особенно важно осознание педагогом факта того, что освоение учеником содержания образования произойдет только тогда, когда учебный материал будет связан со значимыми для самого школьника задачами. Для того, чтобы этого добиться педагог должен понимать две составляющие:

- у педагога задача развития предметных знаний и задача развития личности должны быть связаны воедино. То есть, если предметные задачи выступают как содержательная основа, то организация деятельности по её решению всегда направлена на решение личностных задач ученика;
- педагог должен учитывать, что ученик в каждом своём возрастном периоде имеет разные новообразования, у него появляются новые черты личности.

Ориентируясь на эти предметные и личностные цели педагог выстраивает систему учебно-познавательных и учебно-практических задач учитывая, что

предмет остается содержательной основой, а способы по организации решения этих задач всегда связаны с личностными целями. Совокупность учебно-познавательных и учебно-практических задач направлена на: освоение систематических знаний; самостоятельное приобретение и интеграцию знаний; разрешение проблемных ситуаций; сотрудничество и коммуникацию; самоорганизацию и саморегуляцию; развитие рефлексивных умений; становление ценностно-смысловых установок [127].

Одну и ту же задачу можно сформулировать исключительно на предметном материале, дать в межпредметном контексте (ситуационные задачи), акцентировать внимание на развитии умений коммуникации, сотрудничества, самоорганизации, рефлексии и др. При этом путь движения от предметных целей к личностным, или от личностных к предметным определяет сам педагог.

Необходимо отметить, что основным затруднением, возникающим у педагогов при использовании педагогической диагностики в урочной деятельности, является неумение «включить» её в структуру урока.

Необходимо отметить, что особенностью применения педагогической диагностики учителя в учебном процессе является необходимость совмещать учёт двух знаний – знаний о классе и знаний о конкретном ученике, т.е. учитывать *«диагностический фон класса»* и *«диагностический фон ученика»*.

Понятие «диагностический фон» рассматривается в исследовании как наличие у педагога некой суммы контекстов, которая сначала интуитивно складывается у педагога относительно отдельного учащегося и конкретного класса, а затем дополняется его наблюдениями и применением диагностических методик.

«Диагностический фон» образуется в результате применения:

- интуитивной диагностики в режиме наблюдения за учащимися в образовательном процессе вообще (стихийный фон);
- педагогической диагностики в режиме включения диагностических заданий на уроке (урочный организованный фон);
- педагогической диагностики в режиме внеурочной деятельности, классных часов (внеурочный организованный фон).

Совокупность диагностического фона о каждом ученике объединяется в единый «диагностический фон класса». Наличие диагностического фона о каждом ученике и о классе в целом позволяет педагогу осмысленно, целенаправленно трансформировать образовательный процесс.

Необходимо отметить, что диагностический фон класса является для учителя основным. К диагностическому фону ученика он обращается уже во вторую очередь, отмечая тех учеников, которые нуждаются в педагогической поддержке.

Отметим, что среда определяет диагностический фон класса, поскольку среда тесно связана с укладом школы. А уклад определяет нормы отношений между субъектами образовательного процесса. Поскольку личность формируется в коллективе, учёт особенностей класса необходим. Согласно исследованиям ленинградской научной школы (З.И. Васильева, Т.К. Ахаян, Т.Е. Конникова), исследованиям В.А. Ясвина среда влияет на становление личности ученика. Среда, в том числе её современная цифровая составляющая и скрытое содержание образования всеобъемлюще влияют на личность. Важно отметить и принцип параллельного воздействия А.С. Макаренко, согласно которому опосредованное воздействие на ученика через коллектив является очень мощным способом его развития. Исследования «скрытого содержания» образования, уклада, сложившегося в коллективе, также подтверждают многофакторное влияние среды, определяющие нормы и ценности коллектива.

Наличие знания о диагностическом фоне класса позволяет изменять степень субъектности ученика на уроке. Важна роль субъектной позиции ученика, возможности осуществления им самостоятельного выбора и принятия ответственности на основе полученной обратной связи. Идеальной целью для диагностически-компетентного педагога является включение в проектирование урока каждого ученика как полноправного субъекта-соавтора урока. На уроке роль ученика может изменяться от пассивной до ведущей. Ученик, имеющий сформированную мотивацию на изучение данного предмета (предметное самоопределение), либо даже уже определившийся с выбором профессии (предметное самоопределение) будет являться помощником учителя, либо

руководителя малой группы своих одноклассников. Итак, позиция ученика может меняться от исполнителя к организатору и от него к генератору идеи. Данная ролевая позиция зависит от особенностей ученика и выбирается педагогом и учеником для каждого дела (мероприятия, события) в зависимости от его особенностей. Опыт того как диагностика самоопределения может влиять на рисунок урока изложен в книге А.П. Усольцева «Идеальный урок» [245]. В книге проиллюстрировано как в одном классе одна школьная тема может изучаться по-разному в связи с имеющимися целями.

При определении целей обучения необходимо осуществлять взаимосвязь целей обучения предмету с общими педагогическими целями содействия самоопределению личности в целостном образовательном процессе с учётом особенностей взросления личности на разных ступенях обучения. В силу того, что деятельность всегда предметна, приоритет личностных целей обучения не означает принижение значимости предметных целей, поскольку личностные цели в учебном процессе могут быть достигнуты лишь при решении предметных задач, в которых в качестве самостоятельной задачи для ученика выступают задачи саморегуляции, самооценивания, самопознания и самовыражения. Подчеркнём также, что развитие личностного самоопределения связано с обретением учениками ценностей и смыслов. Согласно исследованиям З.И. Васильевой, Т.К. Ахаян, Е.В. Бондаревской [30], А.В. Кирьяковой [109] передача ценностей должна быть технологически оформлена, необходимо чтобы эта передача происходила в деятельности, потому что научить ценностям нельзя, они только переживаются.

Проиллюстрируем, как происходил научный поиск по разработке уроков, базирующихся на данных педагогической диагностики. Приведём пример проектирования урока литературы учителя 197 школы г. Санкт-Петербурга Дмитриевой Юлии Игоревны для 9 «А» класса.

Перед описанием готового урока представим отрывки из интервью с педагогом 197 школы Ю.И. Дмитриевой о том, как она осуществляет проектирование урока: *Как я строю урок? Я ориентируюсь на характеристику класса. Это значит, что я выстраиваю урок с ориентацией на ведущий вид самоопределения. При этом*

социальное самоопределение я учитываю всегда, а личностное самоопределение для меня приоритетно. Прежде всего я формулирую личностные цели всего класса на основе «диагностического фона» класса. Эти цели я определяю для себя как ведущий компонент самоопределения, который должен формироваться в этом классе.

При этом идя на урок я знаю, что у меня есть не только целый класс, но ещё есть конкретные – Петя, Маша и Коля, данные о которых меня беспокоят, либо воодушевляют. Педагогическая диагностика позволяет мне установить интересы конкретного ученика, но при этом помнить, что его интересы – это личностная цель, его личностное самоопределение. Это помогает мне как учителю. Например, я могу поставить «пятерку» за литературу, но в своём дневнике отметить, что у него цели исключительно эгоистические».

Карта для проектирования урока с учётом данных педагогической диагностики. Тема: «Система образов: Чичиков и помещики в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души».

Опишем замысел уроков для двух параллельных классов.

Кратко опишем диагностический фон 9 «А» класса. По итогам проведения дидактической диагностики (ДКР, Блум-контрольные, Кейсы) – класс показывает крайне низкую успеваемость. Класс считает литературу второстепенным предметом, ненужными в сегодняшней и дальнейшей жизни (по данным методики: Составь расписание). У учащихся слабо сформировано представление о ценностях и смыслах человеческой деятельности – особенно неблагоприятная ситуация с ценностными ориентациями наблюдается у Димы К.: (Методики: «Три события», «Коллаж» «Сочинение», Эссе «Мое будущее») Согласно данным проведения социометрии: класс разбит на две противоборствующие группы. Лидером одной группы является Егор Н., лидером второй группы является Лена К. Саша Д. является изгоем для всех, Георгий Н. – новенький. По данным методик «ФИЗА» и «Рефлексия через сеть» заметно, что многие ребята стесняются высказывать свое мнение, считают его неважным, не осознают роли рефлексии в познании и самопознании. По данным методик «Карта Эмпатии», «Окна Джохари» ребята мало осведомлены как важно умение понимать другого человека, видеть и учитывать его особенности. По данным

применения методики «Карта интересов» у ребят слабо выражен интерес к литературе в целом и к чтению в частности. Интересен учебный предмет литература только 5 ребятам. Принципиально не читают Кирилл К. и Дима В. Ребята очень неуверенно справляются с оценкой себя и других на уроке (по данным методики «ЛОС»). У многих ребят неадекватная самооценка (методика «Дерево»).

В этом классе особенного внимания требует поддержка социального самоопределения (по результатам проведения педагогической диагностики). Исходя из этого предметная цель урока: «Проанализировать систему образов поэмы через исследование по теме урока» корректируется с учётом необходимости поддержки социального самоопределения. И цель урока с учётом данных диагностического фона звучит теперь так: «Проанализировать систему образов поэмы через исследование по теме урока *во взаимодействии учеников при организации групповой и парной работы*».

Для того, чтобы акцентировать на этом уроке внимание ребят на социальном самоопределении, на уроке предлагается работа, связанная с развитием рефлексивных умений, а также с развитием эмпатии. Продуктивность решения заключается в том, что ребята не только говорят о важности социального самоопределения, но и работают на уроке при помощи методик, поддерживающих социальное самоопределение.

Опишем кратко замысел урока для 9 «А» класса.

1. Первоначально ученикам предлагается групповая работа с критическими статьями и остросоциальными статьями по теме. После чего осуществляется выступление желающих по проблеме: одна группа – одна проблема. При этом учитывая то, что Даша Н. особенно акцентирует внимание на антирелигиозных темах, необходимо для группы, в которой она будет работать, подобрать материал, отражающий разные точки зрения на одну проблему.

2. Ученики получают задания, задания (по группам), связанные с поиском эпизодов в книге, в которых раскрывается важность наличия общечеловеческих ценностей. Свои мнения необходимо донести до другой группы оппонентов, и они должны с этими аргументами согласиться или опровергнуть их. Наибольшую

тревогу вызывает позиция Димы К.: его нежелание принимать общечеловеческие ценности (По данным методик: «Сочинение», Эссе «Мое будущее»). Необходимо Диму К. включить в работу команды с более развитой системой нравственных ценностей и убеждений.

3. Групповая работа с интеллект-картами по созданию «системы образов», представленных в романе по командам. Саше Д. и Георгию Н. необходимо предложить роли лидеров.

4. Заполнение командной таблицы «Двойной дневник»: в первую графу нужно выписать цитаты, которые произвели впечатление, а во вторую – эмоции, которые вызвали эти фразы, из романа, готовых сочинений. При зачитывании своих ответов по кругу – остальные команды обсуждают и записывают при согласии с ними эмоции других команд.

5. Работа с отрывками из произведения и отрывками готовых сочинений с целью поиска несоответствий и фактических ошибок в интерпретации того или иного эпизода путём включения всех ребят в группы сменного состава, которые позволят пообщаться всем ученикам класса.

6. Провести само- и взаимо-оценку работы команд на уроке по заранее определенным критериям и показателям.

7. Домашнее задание: ответить на вопросы параграфа учебника или написать мини-отзыв «Что работа с произведением дала мне для понимания других людей?».

Последующие уроки строились в подобной логике и через месяц можно было заметить начало изменений. Кратко опишем отсроченные изменения в диагностическом фоне учеников, произошедшие в результате данного урока. В 9 «А» классе через несколько уроков, по мнению учителя, стало заметно, а данные рефлексивных листов это подтвердили, что Григорий Н. и Саша Д. стали гораздо больше общаться с коллективом, но у Саши Д. всё ещё сохранялся конфликт с одним из лидеров класса. Даша Н. стала более терпимо относиться к убеждениям других людей. Дима К. продолжил демонстративно высказывать свои поговорки о том, что «своя рубашка ближе к телу» и «моя хата с краю», а желание помогать людям отнес к психическим нарушениям. Работа с Димой продолжалась и на

последующих уроках. Кирилл К. и Дима В. так и не начали читать первоисточники, эту проблему учитель также продолжил решать на следующих уроках.

Приведём пример проектирования урока литературы учителя 197 школы г. Санкт-Петербурга Дмитриевой Юлии Игоревны для 9 «Б» класса.

Кратко опишем диагностический фон 9 «Б» класса. По итогам проведения диагностики в целом («Коллаж», «Ресурсная карта», «Три события», «Сочинение», Эссе «Моё будущее») в классе в целом сформирована система ценностей, но ученики ещё в недостаточной мере умеют ставить цели своей деятельности самостоятельно, а следовательно, и планировать шаги к достижению цели (по данным методики «Мой путь к цели», «Лента времени») Наибольшую тревогу вызывает позиция Даши И.: её желание делать всё, что нравится окружающим, без учёта своих интересов и Лёни Д.: очень слабовольного подростка, не сумевшего отследить свой жизненный путь и наиболее значимые события своей жизни. Многие в классе мотивированы к изучению предмета (по данным методики «Карта интересов»). Хотя многие из них не понимают, зачем читать книги, если можно просто посмотреть фильм (по данным выполнения методики «Рефлексия через сеть»). Большинство ребят читают книги в кратком содержании, в оригинале читают всего 10 человек.

Некоторые ребята в классе не общаются друг с другом, в спорах могут переходить на крик. По данным социометрии в классе нет отвергаемых, но лидеры Федор В. и Наташа Д. чаще всего навязывают другим свою позицию, не определены в своём выборе профессии. Постоянно переосмысливают свою будущую профессию.

Многие ребята не видят значимости данного учебного предмета для профессионального самоопределения. Лена К. ранее в сочинении «Мое будущее» описала себя как учителя литературы. А Дима В. написал, что будущему врачу книги не нужны. По данным эссе «Мое будущее» многие из ребят собираются поступать в медицинские заведения и в данном случае литературные произведения, связанные с данными профессиями, могут быть весьма актуальными для них.

Анализ диагностического фона позволяет сделать следующие выводы. Это более сильный класс, где личностное и социальное самоопределение находится на

достаточно высоком уровне. По результатам диагностики наибольшая поддержка требуется в профессиональном самоопределении. Исходя из этого предметная цель урока: «Проанализировать систему образов поэмы через исследование по теме урока» корректируется с учётом необходимости поддержки профессионального самоопределения. И цель урока звучит теперь так: «Проанализировать систему образов поэмы через исследование по теме урока, научиться связывать *жизненные пути героев с их профессиональным самоопределением*».

Опишем кратко замысел урока для 9 «Б» класса.

1. Ученики получают задания, связанные с анализом эпизодов произведения, в которых представлены различные жизненные пути героев. Ребята работают индивидуально и выбирают для описания одну судьбу, как пример того, что человек умеет идти к своей цели и выстраивать своё будущее и строят для него ленту времени. Обязательно необходимо послушать мнение Даши И. и Лёни Д.

2. Учащиеся знакомятся с отрывками из произведения и отрывками из экранизаций, с целью нахождения несоответствий. Ребята заполняют таблицу: в первую графу нужно написать, что было показано в книге, во вторую – в фильме, в третью – сходства эпизодов, в четвертую – различия.

Те, кто читал в кратком содержании, работают с текстом, а те, кто читал в полном, смотрят отрывки из фильмов. Затем по командам собираем копилку несоответствий. Следим, чтобы Федору В. и Наташе Д. не досталась роль лидера, а Лена К. выступила в роли учителя, заполняющего данную копилку на доске.

3. Написать назидание-совет девятиклассникам «К чему приводят метания на жизненном пути?» на примере одного из героев произведения. Каждая команда зачитывает свое назидание. Назидаемым является учитель, он и выбирает тот вариант советов, который до него лучше дошёл.

4. Основное домашнее задание: ответить на вопросы параграфа учебника. Домашнее задание на выбор: Прочитать произведения М. Булгакова «Записки юного врача», и/ или Д. Гранина «Зубр» и написать мини-отзыв «Что работа с произведением дала мне для выбора моей будущей профессии?».

Последующие уроки строились в подобной логике, и через месяц можно было заметить начало изменений. Кратко опишем отсроченные изменения в диагностическом фоне учеников, произошедшие в результате данного урока. В 9 «Б» классе через несколько уроков, по мнению учителя, Даша И. стала больше участвовать в обсуждении ситуаций и предлагать свое решение ситуаций. Федор В. и Наташа Д. стали менее активны в спорах, но ещё не осознают до конца важность умения согласовывать своё мнение с мнением коллектива. Лиза Д. очень серьезно отнеслась к выполнению домашнего задания и вернулась к идее стать врачом-хирургом. Лена К. вернулась в класс после этого урока и предложила учителю новые электронные ресурсы по освоению данного учебного предмета, один из которых педагог смог использовать при помощи Лены уже на следующем уроке. По-прежнему вызывает тревогу Лёня Д. Он так и остался жить в мире своего телефона, и не заинтересован во внешнем мире. На последующих уроках педагог продолжила включать Лёню Д. в различные формы работы, предполагающие рефлексию и самооценку своей деятельности.

Подытоживая описание данных двух уроков, соотнесём их замыслы с этапами решения задачи и включения в них педагогической диагностики (см. таблицу 7.)

Таблица 7. Соотнесение этапов решения педагогической задачи, педагогической диагностики и шагов урока

Диагностика в этапах решения педагогической задачи	Шаги урока	
	9 «А»	9 «Б»
Анализ условий. Характеристика положительных тенденций и проблемных зон самоопределения. Выбор и проведение методик для анализа условий – <i>первичная диагностика</i>	Используем методики диагностики в соответствии с <i>критерием векторности</i> : (ДКР, Блум-контрольные, Кейсы, «ФИЗА» и «Рефлексия через сеть» «Карта Эмпатии», «Окна Джохари», «ЛОС», «Дерево»)	Используем методики диагностики в соответствии с <i>критерием векторности</i> : Методики диагностики: «Коллаж», «Ресурсная карта», «Три события», «Мой путь к цели», «Карта интересов», «Рефлексия через сеть», «Моё будущее»

Диагностика в этапах решения педагогической задачи	Шаги урока	
	9 «А»	9 «Б»
Выдвижение предположения о состоянии самоопределения	В этом классе особенного внимания требует поддержка <i>социального самоопределения</i>	По результатам диагностики наибольшая поддержка требуется в <i>профессиональном самоопределении</i>
Отбор педагогических средств	На предметном материале добиться развития социального самоопределения- отбор методов <i>групповой работы</i>	На предметном материале добиться развития профессионального самоопределения- отбор методов для <i>индивидуальной работы</i>
Реализация педагогических средств с учётом формирующего диагностирования	Описание групповой работы Качественные методы диагностики (<i>вектор взаимодополнительности и целостности</i>) Формирующее диагностирование - <i>работа с интеллект-картой, двойным дневником, взаимо-оцениванием</i>	Описание индивидуальной работы Качественные методы диагностики (<i>вектор взаимодополнительности и целостности</i>) Формирующее диагностирование - <i>создание назидания, двойной дневник</i>
<i>Вторичная диагностика</i> для фиксации изменений и определения продуктивности выбранных средств	Выбор домашнего задания и составление <i>мини-отзыва</i>	Выбор домашнего задания и составление <i>мини-отзыва</i>
Оценка решения <i>Выбор методик для дальнейшего развития самоопределения</i>	Планирование индивидуальной работы с учениками	Планирование индивидуальной работы с учениками
Посткоррекция на основе данных педагогической диагностики. Принятие решений об изменении диагностического фона класса	На последующих уроках	На последующих уроках

Уточним, что учитель создаёт сначала общий замысел урока с учётом его диагностического фона, после чего он придумывает урок для одного класса. Далее для второго класса он разрабатывает другой замысел, с учётом другого диагностического фона и выстраивает другой урок. Таким образом, мы имеем совершенно разный рисунок урока, но достигаем одних и тех же предметных результатов и отличающихся личностных результатов. Такое различие в полученных результатах объясняется тем, что в разработке урока были использованы данные педагогической диагностики.

Внеурочная деятельность. Раскроем возможность использования диагностического фона во внеурочной деятельности классного руководителя.

В ходе опытно-экспериментальной работы, направленной на исследование возможностей педагогической диагностики самоопределения ученика, проводимой с 2020 года в 197 школе города Санкт-Петербурга, проводился эксперимент по организации внеурочной деятельности с 5 по 10 класс в формате рефлексивных сессий [54]. В программах внеурочной деятельности предусмотрена поддержка каждого из видов самоопределения. Темы занятий соответствуют основным показателям самоопределения (Приложение 4). Формат рефлексивных сессий предполагает включение методик педагогической диагностики непосредственно в ход самого занятия, как в индивидуальном, так и в коллективном формате. Подробнее проблема организации рефлексивных сессий будет раскрыта в 3 главе диссертационного исследования.

Практика рефлексивных сессий обусловила реализацию событийного подхода к осуществлению воспитательной деятельности. Приведём пример организации классным руководителем классного часа, посвященного выбору профессии в 9 классе.

Диагностический фон класса: ребята учатся в профильном медицинском классе, обучение в котором предполагает углубленное изучение биологии и химии. По результатам изучения мотивационных писем учеников, правомерно сделать

вывод о том, что многие ребята серьезно настроены на получение химико-фармакологических и медицинских профессий, в то же время есть ребята, которых родители определили в престижную школу. По данным эссе «Моё будущее» и «Восьмиугольник выбора профессии» педагогу известны наиболее неопределившиеся в своём будущем ученики. Изучение ценностных основ выбора профессии «Мотивы выбора профессии» показало деление учеников на тех, кто выбирает профессию для своей самореализации и помощи людям, обществу и тех, кто профессию выбирает исключительно ради материальной составляющей.

Для подготовки к данному мероприятию педагог объединил ребят в группы, назначив капитанами команд сильных, но ещё не определившихся в своём выборе учеников (Владик К., Лена З., Костя Ж.), а также равномерно распределив по командам учеников, которые уже определились с выбором профессии. Кроме того ребята были равномерно распределены в команды с точки зрения выбора ими ценностных основ для выбора профессии – для самореализации, для общества, для материальной составляющей. Ребятам предстояло взять у значимых взрослых – родителей, учителей школы интервью о том, как и почему ими был сделан выбор своей профессии. Вопросы для интервью ребята должны были определить сами.

На классном часе необходимо было представить видеоролики со своими интервью и сделать вывод о том, как значимый взрослый пришёл к выбору своей профессии.

Первая команда выбрала для интервью учителя биологии. Ребятам удалось выяснить, что Ирина Б. прежде всего выбрала для себя в школе наиболее интересный предмет биологию и серьезно её изучала в школе и кружках. Выбор именно биологии учительница объяснила исключительно своим интересом. Фактором повышения интереса к предмету для неё стала и победа в олимпиаде. А вот выбор именно педагогического вуза стал для неё случайным, так как она подала документы в разные вузы, а прошла именно в педагогический. Ребята спросили, за что она любит свою профессию. Ирина Б. сказала, что «точно не за деньги, а за

особый «школьный стиль жизни», общение с ребятами, продолжение изучения любимого предмета».

В своих комментариях о том, что их больше всего удивило, задело в этом видеоинтервью ребята отмечали что:

- путь к профессии очень длинный и начинается очень рано;
- все началось с выбора интересного предмета, а потом пришла профессия;
- интерес к предмету может привести в совсем разные профессии;
- на выбор профессии у Ирины Б. никто не влиял;
- в работе материальная составляющая может быть не на первом месте.

Вторая команда взяла видеоинтервью у учителя физики Валерии Г. Учитель рассказала, что выбрала профессию от противного. Её никто не рассматривал как физика, а она с детства была очень упряма. А учитель физики казался ей невероятно серьезным и умным человеком, и она хотела стать такой же. Родители были против её выбора, но она их не послушала.

После интервью ребята отмечали, что:

- оказывается профессию можно выбрать «вопреки»;
- тот, кого ты выбрал идеалом, может не видеть в тебе задатков в профессии;
- то, как ты выбрал профессию, похоже и на твой профессиональный стиль и в будущем.

Третья команда взяла интервью у охранника школы Леонида Х. Они узнали, что он бывший капитан милиции на пенсии. Выбор профессии милиционера был для него случайным. До армии он учился в школе с углубленным изучением истории, но в институт не смог поступить. После армии ему предложили работать в милиции, предоставив хороший оклад и общежитие. Он поступил на работу в уголовный розыск. Но из профессии он не ушел, как это сделали многие, потому что уже потом понял, какая это тяжелая, но необычная профессия. Увидел изнутри, как можно и важно помогать людям. В охранники он пошёл уже на пенсии. А в свободное время ведет кружок «Юный детектив», передавая детям свои умения.

После интервью ребята отмечали, что:

- профессию можно выбрать сначала только за деньги, но потом разглядеть её важность и интересность;
- как важна роль случая в жизни и как важно его вовремя заметить;
- даже уйдя из профессии можно продолжать кого-то ей обучать;

После этого ребятам предлагалось описать свой жизненный путь. Представить его надо в форме описания вымышленного видеointервью, которое они бы уже сами давали школьникам.

Приведём примеры ответов сильных, но не определившихся учеников – капитанов команд.

Владик К., капитан из первой команды, написал, что он рассказал бы ученикам, что он стал ай-тишником, хотя его родители видели в нём исключительно врача-хирурга и «запихали» его в медицинскую школу. Что он после 9 класса перешёл в школу с углубленным изучением информатики и поступил в Политехнический университет. Сейчас он работает в сфере создания игр для телефонов, а родители, увидев его успех, простили его.

Лена З., капитан второй команды, написала, что она выбрала своё будущее, потому что ей нравилась химия и школьная жизнь. Она решила, что не изменит своим интересам, закончила педагогический институт и пошла работать в школу с углубленным изучением химии. Потом стала завучем, а потом и директором этой школы. У неё учительская семья, так как муж тоже работает в школе. А детей у неё нет, так как она «живет своей работой».

Костя Ж., капитан третьей команды, написал о том, что он всё же прислушался к мнению родителей и сестры и стал детским врачом-педиатром. Он доволен своей профессией, так как спасает детей и зарабатывает неплохие деньги для содержания своей семьи. У него есть сын и он учится в медицинской школе и тоже будет педиатром.

Данный классный час, основанный на педагогической диагностике, стал событием в отличие от обычного классного часа, поскольку это мероприятие

работает на переживание, на осмысление своей позиции, затрагивает личностные чувства, позволяет осуществить поворот и посмотреть проблему по-другому.

Различные исследователи выделяют различные показатели событийности:

Первый показатель – *субъектная позиция ученика* (вовлеченность) (Г.Н. Прозументова, И.Ю. Шустова, Н.Е. Щуркова).

Второй показатель – *переживания* (включение эмоциональной сферы подростков) (Н.В. Волкова, О.Э. Мандельштам, А.Г. Сайбединова).

Третий показатель – *приращение ценностей и смыслов своей деятельности подростками* (Д.В. Григорьев, Т.М. Ковалева и М.Ю. Жилина, Ю.С. Мануйлов).

Четвертый показатель – *самопознание* (открытие учащимся себя как личности) (И.С. Кон, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, И.Ю. Шустова).

Пятый показатель – *наличие у подростков последующей педагогической рефлексии* (интроспекции, проспекции) (И.В. Дубровина, М.Ю. Жилина, Н.Б. Крылова).

Шестой показатель – *осознание подростком расширения, обогащения личного опыта* (А.Г. Козлова, З.У. Колокольникова, А.К. Лукина, В.И. Слободчиков).

Седьмой показатель – *содействие самоопределению старшеклассников* (М.И. Болотова, А.Я. Данилюк, А.М. Кондакова, Л.И. Новикова, В.А. Тишкова, А.И. Щетинская).

Нами были отобраны 4 показателя, по которым можно сделать вывод о том, что мероприятие действительно носило событийный характер [129] – субъектная позиция ученика, наличие переживаний, направленность на самопознание в результате рефлексии, приращение ценностей и опыта.

Причём первая группа показателей (субъектная позиция и переживание) отслеживается во время проведения событий, вторая группа (самопознание в результате приращение ценностей и опыта) – после действия.

Проследим, как проявлялись данные показатели во время и после проведения классного часа, посвященного выбору профессии.

1 – *субъектная позиция ученика* (вовлеченность). В данном мероприятии ученики были максимально самостоятельны в выборе и выстраивали весь процесс самостоятельно.

2 – *переживания* (включение эмоциональной сферы подростков). Проведённые после мероприятия рефлексивные экраны свидетельствовали о том, что практически все ребята указывали на то, что они весьма личностно восприняли информацию и многих из них ряд факторов, указанных значимыми взрослыми, оказались «цепляющими», несущими эмоциональный отзыв.

3 – *направленность на самопознание в результате рефлексии* (открытия учащимся себя как личности). Действительно, можно было наблюдать активное желание поделиться своими мыслями, как во время обсуждения итогов после проведения классного часа, так и в письменных рефлексивных экранах и в беседах с учениками после проведения событийного мероприятия. Многие ребята проецировали судьбу значимых взрослых на себя и видели много общего, в их мыслях и сомнениях, а значит лучше понимали себя и осознаннее начинали относиться к выбору будущего.

4 – *приращение ценностей и опыта*. Многие из подростков рефлексировав по поводу прошедшего событийного мероприятия указывали на то, что это изменило их взгляды, на факторы которые влияют на выбор профессии, а ведущим из факторов называли сформированность ценностных ориентаций у человека. На наличие расширения жизненного опыта указывают высказывания ребят, начинающиеся с утверждений: «Теперь я знаю...», «Теперь я уверен...», «Я теперь понял то, о чём мне говорили родители».

Так как самоопределение это нелинейный, личностный процесс, связанный с ценностями, то применение данных критериев позволило отследить на кого из ребят внеклассная работа, построенная по результатам диагностики, повлияла, а на кого нет. Влияние отслеживалось через определение степени воздействия именно на эмоционально-ценностную сферу, переживание, осмысление ценностей, воздействие на глубину понимания важности процесса самоопределения.

Дальнейшее наблюдение за поведением ребят, беседы с ними позволили сделать вывод о том, что многие задумались о важности размышлений о своём предназначении, о том, как важно учитывать различные факторы, которые могут влиять на выбор профессии.

Деятельность школы. Диагностический фон школы.

Фактически анализ и урока, и внеклассных мероприятий с точки зрения результатов диагностики обусловил вывод о необходимости принятия педагогической диагностики всеми педагогами школы.

Современный образовательный процесс, ориентированный на самоопределение, строится как целостный на основе связи урочной и внеурочной деятельности. Связь урочной и внеурочной деятельности осуществляется на основе специально организованного обмена результатами педагогической диагностики, обсуждении их интерпретаций учителями и классными руководителями конкретной параллели.

Как сказано выше, выявление особенностей самоопределения ученика меняет методический рисунок урока и технологию работы с классом. В результате меняется отношение ребят к делу, к предмету, к самим себе, что в свою очередь, транслируется, «заражается» через событийность для других ребят – так формируется диагностический фон класса. Диагностический фон класса в свою очередь, учитывается в определении степени участия класса в общешкольных мероприятиях. А заинтересованность мотивированных учеников определенного класса начинает влиять на заинтересованность ребят других классов по принципу «эффекта заражения».

Работа по поддержке самоопределения учеников с учётом диагностического фона может осуществляться по различным направлениям. Работа коллектива школы по поддержке самоопределения учеников, представляющая собой согласованные действия, основывающиеся на данных педагогической диагностики. Согласованная работа коллектива школы, при подготовке общешкольных мероприятий, осуществляется на основе знания диагностического

фона класса и конкретных учеников. Приведём пример организации одного из общешкольных мероприятий – «Дня науки», проводимого в 197 школе 12 апреля. Подготовка школы к «Дню науки», требует участия разных классов и разных педагогов.

На педсовете, проведённом в начале учебного года, и посвящённом организации научно-исследовательской деятельности учащихся было принято решение уйти от старого подхода под девизом «Кто хочет?» к подготовке дня науки. Новый подход было предложено проводить под девизом «Своих Ломоносовых вырастим сами». Такая смена взглядов давно назрела, поскольку традиционно на школу из 400 учеников, выступающих набиралось не более 10-15 человек. В «Дне науки», как правило, участвовали ученики 10-11 классов, занимающиеся в кружках, клубах и секциях дополнительного образования, либо ведущие самостоятельные научные исследования с родителями-учеными. Педагогический коллектив пришёл к выводу, что необходима внутришкольная согласованная поддержка научно-исследовательской деятельности учеников, начинающаяся в среднем звене школы и основанная на данных педагогической диагностики. Данную поддержку предложено было рассматривать и как работу по поддержке предметного и профессионального самоопределения учеников. Для этого было необходимо отобрать учащихся, имеющих стремление к исследовательской деятельности и имеющих сформированные предметное и профессиональное самоопределение. Отбору таких детей были посвящены последующие поклассные совещания, на которых классные руководители предлагали кандидатуры таких детей, а учителя-предметники соотносили свои представления об этих учениках с данными диагностики. Приведём пример поиска таких учеников в одном из двух параллельных классов.

Кратко опишем диагностический фон 7 «А» класса. Класс является сложным классом с точки зрения успеваемости и дисциплины, что объясняется тем, что в этом классе в основном обучаются дети «по прописке» и многие из них не сориентированы на химико-биологический профиль. И в школе, в которой весь

уклад сориентирован на будущее, связанное с фармакологией и медициной, чувствуют себя неуютно. Классный руководитель – Мария Михайловна является молодым специалистом, преподавателем русского языка и литературы. По результатам методик «Эссе Моё будущее», «Мотив выбора профессии», «Карта Интересов», «Расписание», «Тяни-Толкай», «Кворум» определила тех учеников, которые задумываются о своём профессиональном будущем и склонны к научно-исследовательской деятельности в различных областях науки. Ею были отобраны Павел Д., Софья А., Иван О. Все ученики не участвовали ранее в данном мероприятии. Опишем кратко каждого из учеников и их последующую историю «вхождения в науку».

Павел Д. интересуется историей и географией, особенно его интересует археология и палеонтология. Он участвовал летом в студенческой палеонтологической экспедиции в Кировской области. В будущем видит себя известным учёным, но никак не связывает своё будущее с естественно-научным профилем, потому что не любит химию. Учится без троек. Любимые предметы – история, география, русский язык и биология. Его родители-врачи видят в нём исключительно будущего врача-медика. К мнению родителей Павел склонен прислушиваться. Среди ребят пользуется авторитетом, умеет заинтересовать рассказом и удержать внимание.

При оглашении кандидатуры Павла и его интересов, учитель истории сказала, что не знала, что этому ученику так нравится история, и что в археологии она не сильна. Учитель географии сказала, что знает об увлечении Павла древними ископаемыми, и была бы готова работать с Павлом, но она сама не увлекается палеонтологией. Работой с Павлом заинтересовалась преподаватель биологии. Она сказала, что палеонтология и археология очень близкие науки и она готова предложить Павлу близкую тему. На защите Павел выступал с докладом на тему «Использование палинологического анализа в археологии и палеонтологии». Павел выступил весьма успешно и продолжает работать над данной темой. После выступления на «Дне науки» в беседе с классным руководителем сказал, что он

раньше не задумывался о том, как близки разные сферы науки и что «биологическая археология» ему очень интересна, и он много теперь читает по этому вопросу.

Софья А. по всем предметам учится одинаково хорошо. У неё дома уделяется большое внимание отметкам. За плохие отметки Софью ругают, поэтому внутренняя мотивация к обучению развита слабо. Но любые интересы ребёнка мама готова поддержать. Воспитанием занимаются мама и бабушка. Соня стеснительная, мало общается с одноклассниками, после школы старается сразу уйти домой. Нигде дополнительно не занимается. Хочет поступать в институт, скорее всего в ветеринарный. В будущем видит себя работником зоопарка в вольере с птицами, а дома у неё живут попугаи. Указывает, что очень хочет побороть свою стеснительность и страх публичных выступлений. При оглашении кандидатуры Сони и её интересов ей заинтересовалась преподаватель биологии, обосновав свой выбор тем, что у неё с Соней сложился контакт и можно будет поставить эксперимент с попугаями. На «Дне науки» Соня выступала с докладом «Поведенческие особенности волнистых попугаев в домашних условиях». В беседе с классным руководителем, состоявшейся после своего выступления на дне науки, сказала, что очень волновалась, но ей помогло то, что она тренировалась перед выступлением перед мамой и бабушкой. Также Соня отметила, что теперь ей хочется заниматься зоопсихологией, и попросила маму найти ей такой кружок.

Иван О. учится на 3 и 4. Живёт в полной семье, значимым взрослым для него является старший брат. Мама сориентирована на получение ребёнком высшего образования, неважно в какой сфере. Естественно-научные предметы Ваня изучает по необходимости. Любимыми предметами считает литературу и физкультуру. Увлечён волонтерством. Считает, что его главная миссия – помогать людям. Вместе со старшим братом участвует в работе волонтерских отрядов, осуществляет помощь людям, оказавшимся в сложных жизненных ситуациях. В будущем хочет продолжать работать как брат в волонтерских организациях и даже создать свою подобную организацию. Учитель литературы сказала, что темы волонтерства в литературе очень мало, можно предложить тему, связанную с помощью людям, но

засомневалась, что это будет действительно научное исследование. Свою готовность работать с Иваном высказала Антонина И. завуч по воспитательной деятельности.

Иван выступал на «Днях науки» с темой «Развитие волонтерства в России. Прошлое. Настоящее. Проблемы». После выступления Иван отметил, что главный вывод, который он сделал для себя, это то, что в гуманитарных науках тоже возможны научные исследования. А также он узнал в процессе подготовки ко Дню Науки, что по направлению, связанному с социальной помощью людям, можно получить высшее образование, к чему он и будет стремиться.

По результатам поклассных совещаний были отобраны 20 таких учеников и все они были приглашены на подготовительную встречу с будущими научными руководителями. В 18 случаях удалось подготовить действительно интересные и глубокие исследования в рамках внеурочной деятельности по предмету и в рамках осуществления проектной деятельности. Впервые в «Днях науки» участвовали ученики 7 и 8 классов, а в целом было организовано 5 секций для 35 выступающих.

На основании проведённого исследования нами были определены обобщенные результаты использования педагогической диагностики в коррекции образовательного процесса в контексте самоопределения (см. рисунок 8.).



Рисунок 8. Педагогическая диагностика самоопределения в деятельности учителя и ученика

Задачи, которые решаются с помощью педагогической диагностики позволяют иначе выстраивать рисунок всего образовательного процесса, включая учебную и внеучебную деятельность.

Включение педагогической диагностики в решение педагогических задач зависит от наличия у педагога сформированной профессиональной позиции, направленной на помощь ученику.

Применение педагогической диагностики не может осуществляться в режиме «вмененной обязанности». Только осознание необходимости педагогической диагностики как важнейшего компонента решения задачи, позволит педагогу решать задачи надситуативно. А осознание важности педагогической диагностики возможно только, если педагог способен занимать особенную помогающую, поддерживающую позицию в профессиональной деятельности.

Понятие «позиция» очень точно определено в трудах В.И. Слободчикова. Позиция – это способ реализации базовых ценностей личности в её взаимоотношениях с другими. При этом позиция – это «единство сознания и деятельности, где сама деятельность оказывается одним из способов реализации базовой ценности» [221]. С точки зрения В.И. Слободчикова, «уникальная и единственная в своём роде педагогическая позиция одновременно является и педагогически-личностной (она выявляется во всякой встрече взрослого и ребёнка), и педагогически-профессиональной, культурно-деятельностной позицией, необходимой при создании условий для достижения целей в обучении и воспитании ребёнка».

Педагог «нигде и никогда не встречается с ребёнком как «объектом» (если он действительно педагог, а не работник с «человеческим материалом»). В личностной позиции он всегда встречается с другим человеком, в собственно профессиональной – с условиями его становления и развития» [219, с. 14-16].

Основой профессиональной деятельности педагога является понимание учителем ценностно-смыслового содержания учительской профессии, педагогической позиции как позиции рефлексивной, творческой (М.Г. Ермолаева [82], М.Н. Кожевникова [112]). Современные исследователи считают, что

«сердцевиной» учительской профессии является особое отношение к миру и к самому себе – интеллигентность, чувствование другого человека, понимание его душевного состояния, бескорыстная помощь ему, участие в его судьбе, терпимое отношение к миру и к людям» [242].

Такая профессиональная позиция во многом формируется во взаимодействии с коллегами, укладом школы, основной характеристикой которого являются доверительные отношения между педагогом и учениками, использование в образовательном процессе помогающих технологий. Принятие ученика проявляется в вере учителя в возможности и способности каждого учащегося. Ученик рассматривается педагогом как автономная личность, обладающая уникальностью. Педагог, обладающий такой позицией, наделён эмпатическим пониманием, которое позволяет ему видеть внутренний мир каждого ученика, как со своей профессиональной позиции, так и с позиции ученика.

Что касается личностных качеств учителя, которые способствуют формированию доверительных взаимоотношений с учащимися, то среди них, прежде всего, необходимо отметить следующие: корректность, гибкость, любознательность, чувство юмора, неординарность, доброжелательность, толерантность, мудрость, воспитанность, гуманность, работоспособность, сдержанность, уравновешенность, современность. Результаты психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что оптимизм, жизнерадостность, чувство юмора – способствуют формированию доверительных взаимоотношений между учителем и учащимися [243]. При этом эмоциональная несдержанность педагога, проявляющаяся в разных формах, наоборот, препятствует взаимопониманию и принятию учителем и учениками друг друга. Гуманное отношение к человеку предполагает не только восприятие и оценку его положительных качеств, но также и комплексное восприятие его личности такой, какой она является. Гуманное отношение к личности учащегося направлено на укрепление его веры в самого себя, творческое развитие и самосовершенствование.

Педагогическая диагностика позволяет педагогу сформировать, углубить, обогатить свою профессиональную позицию, связанную с принятием ученика, и

помогает строить образовательный процесс на основе доверительных и помогающих отношений. Так, для формирования доверительных отношений Ю. Сенько, М. Фроловская [213] предлагают технологические решения, связанные с полным доверием к ребёнку, которое позволяет ученику безбоязненно обратиться к учителю за помощью.

В современном мире учитель априори уже не является для подростков авторитетом, что во многом обусловлено влиянием информационных технологий и наличием входа в Интернет. Учащиеся в подростковом возрасте выстраивают взаимоотношения с педагогом на основе личной симпатии или антипатии. Именно поэтому в таких условиях педагог должен стремиться к тому, чтобы выстраивать положительные отношения с учащимися, основу которых составляют дружелюбность, доверие, гуманность и взаимопомощь.

К. Роджерсом была сформулирована основная гипотеза о построении помогающих отношений. Это особая позиция учителя по отношению к ученику, заключающая в себе ответ на основной вопрос «Как я могу помочь?».

Феномен помощи должен соответствовать трем условиям: 1) искренность помогающего, основанная на реальном знании собственных чувств; 2) безусловное, безоценочное принятие другого как индивида, имеющего ценность; 3) эмпатийное понимание переживаний другого, которое дает возможность видеть личный опыт человека с его точки зрения.

Соблюдая перечисленные условия, педагог содействует формированию у ребёнка умений самостоятельно решать проблемы своей жизнедеятельности и личностного роста, способности к самопознанию, самостроительству, самореализации и самоутверждению [227].

В той же степени, в какой учитель реализует указанные условия, ученик становится более самообучающимся, более творческим, дисциплинированным, менее тревожным, обеспокоенным и управляемым другими [39; 204].

Следует помнить, что при любом взаимодействии люди оказывают воспитательное влияние друг на друга, а в педагогическом процессе это влияние приобретает решающее значение, становится «прикосновением к личности» или

«прикосновением к душе» ученика, взаимообогащением. Успешность саморазвития зависит от желания внутренней мотивации учеников, которую формирует преподаватель, и отношение к нему как к партнеру, что создает у учеников чувство доверия, безопасности, уверенности в своих силах, а следовательно, стимулирует познавательную активность, инициативу, творчество самого педагога, который так же испытывает удовольствие от раскрытия собственного потенциала.

Педагог, осуществляющий помогающие отношения в своей деятельности, должен быть направлен на принятие ученика. Принятие ученика – это особая установка педагога, ориентированная, во-первых, на принятие индивидуальности другого, во-вторых, на уважительное отношение к возможностям, чувствам, мыслям, решениям ребёнка (при осознании того, что они могут не совпадать с собственными), проявленная в отсутствии стремления «переделывать», перевоспитывать, категорично оценивать, в-третьих, на толерантное (терпимое) отношение к ребёнку [258].

В ходе исследования были разработаны рефлексивные практикумы [212], как технология, которая помогает развивать личностные качества, влияющие на формирование ориентации учителя на построение доверительных отношений на основе использования данных педагогической диагностики.

Выводы по главе 2

Вторая глава диссертации посвящена анализу экспериментального исследования представлений педагогов о роли педагогической диагностики; обоснованию сущностных характеристик педагогической диагностики; характеристике процесса и результатов конструирования комплексной диагностической методики самоопределения ученика.

В ходе эмпирического исследования установлено, что учителя осознают необходимость применения педагогической диагностики в современном

образовательном процессе; для получения информации об ученике учителя весьма редко обращаются к применению специальных методик педагогической диагностики; отмечают существенный дефицит знаний и умений, связанных с получением необходимой информации об ученике для построения личностно-ориентированного процесса обучения.

Необходимость обоснования особенностей педагогической диагностики в решении современных задач школы обусловило обращение к истории становления и развития диагностики в педагогике. В исследовании выявлены этапы развития педагогической диагностики как научного знания и практической деятельности, анализ которых позволил охарактеризовать динамику развития педагогической диагностики – от эпизодического использования в изучении отдельных качеств личности ученика к исследованию педагогической диагностики в профессиональной деятельности педагога, что выражается в: уточнении *целей* применения педагогической диагностики, изменении *содержания* педагогической диагностики, в расширении представлений о *субъектах* педагогической диагностики.

На основе анализа понимания термина «диагностика» в различных науках, определения видов диагностики, парадигм её применения в образовательном процессе современной школы, а также на основании логических процедур – генетического определения и деления понятия было обосновано рабочее определение понятия «педагогической диагностики» как познавательно-преобразующей деятельности педагога, включающей интуитивную и рациональную составляющие и имеющей своей целью сопровождение ученика, направленное на его самоопределение; а также сущностные характеристики педагогической диагностики: бипарадигмальность; взаимосвязь рациональной и интуитивной диагностики; этапность, отличие от психологической диагностики.

Значимым для исследования выводом является выделение этапа практического применения результатов педагогического диагноза. Принципиально важно подчеркнуть, что процесс диагностирования не заканчивается процессом постановки педагогического диагноза – описанием педагогической характеристики

проблемы, а этап продолжается практическим применением результатов, то есть этапом коррекции образовательного процесса, что позволяет говорить о формирующем педагогическом диагностировании.

В главе обоснованы критерии отбора методик педагогической диагностики самоопределения ученика: целостности, бинарности, необходимости субъектности, векторности и иерархичности. Теоретически выявленные критерии позволили сконструировать совокупность методик, обеспечивающую полноту диагностической информации о процессе самоопределения, которая ориентирует: учителя – на количественную и качественную диагностику всех направлений и компонентов самоопределения ученика; выявления направления и компонента самоопределения, вызывающих трудности и требующих специальной педагогической поддержки в разрешении имеющейся проблемы; вариативное использование диагностических методик (рациональных и интуитивных); ученика – на самоанализ, рефлекссию, осмысление имеющихся проблем самоопределения.

Важным выводом исследования является утверждение о том, что применение педагогической диагностики не может осуществляться в режиме «вмененной обязанности», только осознание необходимости педагогической диагностики как важнейшего компонента решения задачи позволяет педагогу решать задачи надситуативно, что зависит от наличия у педагога сформированной профессиональной позиции, ориентированной на поддержку и помощь ученику на основе доверительных и помогающих отношений.

Полученные результаты исследования, представленные во второй главе, позволили перейти к решению исследовательских задач, связанных с организацией и проверкой экспериментальной работы.

Глава 3. ЛОГИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

В главе представлен опыт внедрения и модернизации комплексной методики педагогической диагностики самоопределения ученика, осуществлявшаяся в школах Санкт-Петербурга, а также опыт подготовки учителей и студентов к применению педагогической диагностики самоопределения ученика для трансформации образовательного процесса.

3.1. Характеристика экспериментальной базы и методов эмпирического исследования

Организация эксперимента предполагала поэтапную апробацию концепции в школах и параллельным экспериментом, связанным с повышением квалификации педагогов школ (на базе ИМЦ Адмиралтейского района), а также с обучением студентов в бакалавриате и магистратуре РГПУ им. А.И. Герцена.

Логика построения экспериментальной работы строилась по трём направлениям:

Первое направление – серия локальных экспериментов в школах, которые заключались в проверке и коррекции методик педагогической диагностики самоопределения учащихся школ (предметное и профессиональное, личностное и социальное, комплексная методика).

Второе направление – локальный эксперимент по разработке программы ПК (программе подготовки учителей к использованию педагогической диагностики в общеобразовательных школах).

Третье направление – локальные эксперименты в РГПУ им. А.И. Герцена на ступенях бакалавриата и магистратуры.

3.1.1. Опытнo-экспериментальная работа велась в трёх школах – 197, 307 и ГБОУ гимназии при ГРМ Центрального района Санкт-Петербурга (далее гимназия при ГРМ). Эксперимент в 307 школе длился 15 лет, в гимназии при ГРМ– 6 лет. В 197 школе эксперимент продолжается уже 15 лет.

В последние три года в эксперименте участвовало 75 учителей, 1050 учащихся 5-9 классов.

Выбор данных школ был обусловлен сложившимся у автора исследования опытом в области педагогической диагностики, нашедшим своё отражение в кандидатской диссертации «Педагогическая диагностика образованности школьников» [66]. Каждая из школ обращалась на кафедру педагогики РГПУ им. А.И. Герцена со своим социальным запросом, связанным с решением в школе проблем, затрагивающих профессионализм педагогов в области педагогической диагностики самоопределения ученика, и кафедра делегировала автора данного исследования в качестве такого специалиста.

Школы объединяет нахождение в центре города – в Центральном и Адмиралтейском районах г. Санкт-Петербурга. Школы отличаются тем, что каждая из них имеет различия не только в статусе, но и в особенностях проводимой опытнo-экспериментальной работы.

На всех площадках эксперимент строился на основе метода «исследования действием» [18], под которым подразумевается непосредственная совместная работа исследователей и исследуемых в конкретной организации, которая заключается как в диагностике, так и в разработке, продвижении и управлении изменениями в этой организации.

Поскольку опытнo-экспериментальная работа затрагивала вопросы педагогической диагностики в соответствии со стандартом гуманитарных исследований, у родителей обучающихся были получены разрешения на проведение эксперимента.

Первой (основной) школой являлась ГБОУ СОШ № 197 Центрального района Санкт-Петербурга с углублённым изучением предметов естественно-научного цикла. Выбор данной школы как основной был обусловлен тем, что с 8 класса в школе реализуется профильное обучение в изучении предметов естественно-научного цикла. Выпускники школы поступают в ведущие профильные вузы медицинской и химико-фармакологической направленности. В 2022 году школа получила дополнительный корпус на Кирочной улице, что расширило её возможности для выстраивания поддерживающей среды для учеников.

В начале экспериментальной работы в школе сложилась парадоксальная ситуация, согласно которой существенно выросло количество учеников, поступающих в профильные вузы, но при этом по данным внутришкольной системы оценки достижений – результаты современных учеников, по сравнению с выпускниками предыдущих лет серьезно ухудшились. Последующее изучение системы отслеживания образовательных результатов учеников позволило обнаружить недостаточность количественных методов педагогической диагностики, необходимость расширения её инструментария и внедрения новых методик диагностики самоопределения учеников.

В этой школе эксперимент первоначально был посвящён вопросам педагогической диагностики *предметного и профессионального самоопределения* ученика. В настоящее время в школе осуществляется *комплексная поддержка всех направлений самоопределения ученика*, а особое внимание уделяется становлению самоопределения ученика в рамках внеурочной деятельности.

Второй школой являлась гимназия при ГРМ. Гимназия была создана на базе школы № 199, став при этом первым в России учебным заведением, открытым при музее. В конце 2005 года в гимназии при ГРМ был открыт образовательно-информационный центр «Виртуальный филиал Русского музея». Он позволяет «посещать» на занятиях залы Русского музея, не выходя из учебного кабинета. В школе осуществляется углубленное изучение предметов художественно-эстетического направления, а также русского языка и литературы, иностранных

языков, информационных технологий. Изначально, при создании гимназии, закладывалась идея, что школа при музее, в отличие от школы при вузе, не должна предполагать профессиональную ориентацию ученика [28]. Концепция и учебный план гимназии стали плодом совместной деятельности учителей и музейных педагогов. Музеем были предложены авторские программы эстетического образования учащихся, которые дополняются занятиями по истории и культуре Петербурга и практикой в фондах и отделах Русского музея. С пятого класса в программу включается дополнительное изучение французского, немецкого языков.

В этой школе эксперимент также был посвящён главным образом вопросам педагогической диагностики предметного самоопределения ученика.

Кратко охарактеризуем третью школу. Это 307 школа Адмиралтейского района. Школа является уникальным комплексом, состоящим из целого ряда структур, внутри которого выстраиваются индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) учеников [10]. Очень многие ребята остаются до 7 часов вечера в школе. В школе работают 12 групп продленного дня.

Все ученики 307 школы с утра учатся в по общеобразовательной программе. По окончании уроков все дети обедают и гуляют. А далее каждый ученик движется по своему образовательному маршруту, выбранному им и родителями. В течение дня детей сопровождают на занятия классные дамы (освобожденные классные руководители) и воспитатели групп продлённого дня, у каждого из которых расписаны ИОМ для всех учащихся.

Администрацию беспокоили низкие образовательные результаты учеников и неумение педагогов осуществлять индивидуализированный подход к ученикам.

В этой школе эксперимент был посвящён вопросам педагогической диагностики самоопределения ученика. Особое внимание уделяется *личностному и социальному самоопределению ученика*.

3.1.2. Кратко представим экспериментальную базу по обучению педагогов в ИМЦ Адмиралтейского района на курсах повышения квалификации. Обучение продолжалось в 2008-2009 и 2019-2020 годах. Обучение каждой группы педагогов

проходило в течение полугода, и было рассчитано на 72 часа обучения. Было обучено более 100 учителей из различных районов города. Возрастной состав педагогов был представлен практически всеми возрастными группами, однако преимущество составляли педагоги старшего поколения, что является типичным для возрастного распределения педагогов в Санкт-Петербурге.

3.1.3. Кратко охарактеризуем экспериментальную базу по проблеме исследования в РГПУ им. А.И. Герцена на ступенях бакалавриата и магистратуры. Вопросы педагогической диагностики рассматривались в программах бакалавриата. В эксперименте на ступени бакалавриата участвовало более 100 студентов со всех факультетов университета. Подготовка студентов – будущих учителей к использованию педагогической диагностики осуществлялась путём включения тем, посвященных педагогической диагностике, в учебные курсы дисциплины «Педагогика». А также реализовывался общеуниверситетский курс по выбору «Педагогическая диагностика в образовательной практике».

Обучение магистрантов осуществлялось в 9 образовательных программах с количеством магистрантов – 98 человек в год (магистерские программы: «Школьное образование», «Мониторинг качества образования», «Образование взрослых», «Педагогика дистанционного взаимодействия», «Дополнительное образование детей», «Духовно-нравственное воспитание», «Педагогическая поддержка одарённых школьников», «Социально-культурные технологии развития культуры чтения», «Экспертиза в педагогическом образовании»).

На основании вышеизложенного мы можем сделать вывод о репрезентативности выборки, так как участниками экспериментальной части исследования являлись ученики, работающие и будущие учителя. И о целостности (системности) проведенной экспериментальной работы, поскольку была представлена педагогическая диагностика всех направлений самоопределения ученика.

3.2. Содержание и результаты локальных экспериментов по апробации методик педагогической диагностики самоопределения учащихся

Представим содержание и результаты локальных экспериментов по апробации методик предметного и профессионального самоопределения учащихся (*Первый эксперимент*).

Первый локальный эксперимент касался *предметного и профессионального самоопределения* учащихся. Цель эксперимента: отбор и апробация методик предметного и профессионального самоопределения ученика; определение возможности коррекции образовательного процесса на основе данных, полученных в результате применения методик диагностики.

В эксперименте участвовало 67 учителей, 900 учеников из гимназии при ГРМ и 197 школы. При проведении эксперимента были использованы следующие методы исследования: беседы, сочинения, экспертная оценка, изучение педагогической документации, анализ продуктов деятельности и выполнения тестовых заданий, наблюдение, обобщение педагогического опыта.

Цель эксперимента заключалась в отборе и апробации методик предметного и профессионального самоопределения ученика; логики проектирования образовательного процесса на основе данных, полученных в результате применения методик диагностики.

Отбор методик осуществлялся на основе:

1. Результатов теоретического анализа (главы 1 и 2).
2. Обоснованных критериев (представлено в параграфе 2.4).
3. Изучения педагогического опыта по использованию педагогической диагностики педагогов (бесед с учителями и администрацией, посещения и анализа уроков и внеклассных мероприятий, монографических характеристик, фокус-групп).

Было установлено, что методик используется мало, они преимущественно носят количественный характер, отмечено отсутствие знаний в области современных методик педагогической диагностики. Педагогам были неизвестны

методики, связанные с диагностикой мотивации к обучению («Карта Щукиной-Марковой», «Составь расписание»), они были не знакомы с методиками диагностики знаний (неформальные тесты, контекстные и ситуационные задачи), а также с методиками, позволяющими осуществлять рефлексию результатов обучения – «Рефлексивная пирамида», «Листы обратной связи» и прочие.

Пять методик были признаны нецелесообразными к применению по причинам того, что были время- и трудозатратными, нарушали педагогическую этику, вторгались в область психологической диагностики.

В результате апробации были оставлены 20 методик. Перечислим отобранные методики: 1. Карта интересов Щукиной-Марковой. 2. Эссе «Моё будущее». 3. «Выбор». 4. Тьюторская карта. 5. Технологическая карта. 6. Неформальные тесты. 7. ДКР. 8. Кейсы. 9. БИМ-контрольные. 10. Блум-контрольные. 11. Тесты по таксономии Б. Блума. 12. Листы обратной связи (ЛОС). 13. «Составь расписание». 14. «Рефлексивная пирамида». 15. Ситуационные задачи. 16. Контекстные задачи. 17. Рефлексивные вопросы. 18. Мотивационное письмо выпускника. 19. Методики диагностики склонностей к видам деятельности. 20. Профайл «Десятка». Эти методики связаны с интегральным показателем – осознанность самоопределения, поскольку предполагают самодиагностику рефлексивного характера и работу над ошибками в соответствии с результатами диагностических работ и тестов.

В ходе первого локального эксперимента была внедрена в практику первая часть «Профайла самоопределения ученика» (в главе 2 представлена логика построения данной методики), включающая в себя показатели *предметного и профессионального* самоопределения, как эффективный действенный механизм развития ученика, позволяющий ему осознанно подходить к процессу своего самоопределения (профайл представлен в Приложении 6).

Профайл применялся в исследовании как интегральная методика. В случае наблюдаемой неосознанности ответов ученика на вопросы профайла, несогласующихся с результатами наблюдений педагога, необходимо было включение методик педагогической диагностики, описанных ранее, которые могут использоваться для коррекции самоопределения.

Поскольку ведущим критерием самоопределения нами была определена осознанность самоопределения, показателем которой является изменение глубины понимания, осмысления желаний, стремлений учеников, связанных с их самоопределением, в данном эксперименте была поставлена задача соотнесения используемых диагностических методик с самооценкой и последующим рефлексивным анализом с умениями профайла.

В результате были конкретизированы разделы профайла с указанием методик педагогической диагностики самоопределения ученика, отобранных автором исследования (представлены в таблице 8).

Для каждого из утверждений профайла были подобраны методики, которые позволяют поработать над осмыслением данного утверждения.

Таблица 8. Соотношение вопросов «Профайла самоопределения ученика» и первичного набора методик педагогической диагностики (для предметного и профессионального самоопределения)

	Умение из профайла	Методики педагогической диагностики <i>Рефлексивные для ученика</i> <i>Нерефлексивные для учителя</i> <i>Комплексные методики диагностики</i>
	Предметное СО	
18.	<i>Я знаю, какие из учебных предметов наиболее интересны для меня</i>	<i>Составь расписание</i> <i>Карта интересов Щукиной-Марковой</i>
19.	<i>Я умею осуществлять выбор профиля обучения</i>	<i>Выбор</i> <i>Мотивационное письмо выпускника</i> <i>Тьюторская карта</i> <i>+ Процесс-фолио</i>
20.	<i>Я знаю свой объективный уровень достижений по всем учебным предметам</i>	<i>Рефлексивная пирамида</i> <i>Листы обратной связи (ЛОС)</i>
21.	<i>Я знаю, какие предметы и спецкурсы мне необходимо отбирать, в том случае если мне их предлагают на выбор</i>	<i>Выбор</i> <i>Рефлексивная пирамида</i> <i>Тьюторская карта</i>
22.	<i>Я умею оценивать свои достижения</i>	<i>Технологическая карта</i> <i>Неформальные тесты, ДКР</i> <i>Профайл «Десятка»</i>

	Умение из профайла	Методики педагогической диагностики <i>Рефлексивные для ученика</i> <i>Нерефлексивные для учителя</i> Комплексные методики диагностики
23.	<i>Я понимаю, какие задания мне необходимо отбирать, в том случае если их предлагают на выбор</i>	<i>Рефлексивные вопросы</i>
24.	<i>Я знаю, какие формы работы в классе для меня наиболее удобны</i>	<i>Профайл «Десятка»</i>
25.	<i>Я умею находить достоверную информацию, нужную для решения учебных и жизненных задач</i>	Ситуационные и контекстные задачи, Кейсы
26.	<i>Я умею решать задачи в различных сферах жизнедеятельности</i>	Ситуационные и контекстные задачи, Кейсы
Профессиональное СО		
27.	<i>Я знаю мир профессий и осознаю своё место в нём</i>	Методики диагностики склонностей к видам деятельности
28.	<i>Я определился с будущей профессией</i>	<i>Эссе «Моё будущее»</i> <i>Мотивационное письмо выпускника</i>
29.	<i>Я знаю, какие ресурсы школы могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие курсы, кружки и дополнительные занятия в школе помогут мне в достижении моих планов)</i>	<i>Составь расписание</i>
30.	<i>Я знаю, какие ресурсы города могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие предприятия, институты, выставки мне нужнее всего посетить для моего будущего)</i>	<i>Эссе «Моё будущее»</i>
31.	<i>Я осознаю свой опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта</i>	+ Процесс-фолио
32.	<i>Я умею соотносить свои возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии</i>	Методики диагностики склонностей к видам деятельности
33.	<i>Я знаю, кто из учителей школы может мне оказать помощь в моем профессиональном самоопределении</i>	<i>Рефлексивная пирамида</i>

Данный профайл с соотнесенными с ним методиками был предложен учителям, которые в течение полугода апробировали представленные в профайле методики. Анализ результатов не дал оснований для того, чтобы сделать вывод, что у учеников повысилась осознанность самоопределения. Данные методики были в основном подобраны для учителя, возникло предположение о необходимости большего включения самого ученика и добавления методик, связанных с педагогической рефлексией и личностным и профессиональным самоопределением (это было осуществлено на последующем – 2 этапе эксперимента).

По результатам первого локального эксперимента были созданы два электронных ресурса – *«Навигатор школьной успешности»* и *«Процесс-фолио профессионального самоопределения»*.

Электронный образовательный ресурс – *«Навигатор школьной успешности»* (Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2018617929) позволяет отслеживать успеваемость ученика по всем предметам при помощи неформальных тестов, а также контекстных и ситуационных задач, разработанных учителями-предметниками. В случае неудовлетворенности своими успехами ученик при помощи работы с дополнительным контентом, размещённым в среде интернет (методическими рекомендациями учителей, видеоуроками), может повышать свой уровень, решая при необходимости новые неформальные тесты и задачи. Дополнительно ученику предоставлены методики педагогической диагностики, позволяющие определять причины школьных неудач. Ресурс прошёл положительную апробацию в гимназии при ГРМ.

Электронный образовательный ресурс – *«Процесс-фолио профессионального самоопределения»* (Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2016617226) позволяет сопровождать выбор профиля обучения учениками 7 класса. Ресурс включает рабочую тетрадь для ученика, методические рекомендации для учителя, а также электронные программы, которые можно использовать в качестве количественной диагностики. Процесс-фолио – в форме рабочей тетради для ученика – вмещает более 20 количественных и качественных методик педагогической

диагностики, над выполнением которых ученик работает в течение всего учебного года. Для работы над рядом методик первоначально ученик проходит занятия по поддержке его профессионального самоопределения в рамках внеурочной деятельности, которые проводит классный руководитель. В работе с процесс-фолио участвуют учителя-предметники и родители, для которых отведены их странички, где они советуют ученику в выборе профиля. С заполненным процесс-фолио ученик приходит в конце учебного года на итоговое собеседование по выбору профиля в 8 классе. Ресурс прошел положительную апробацию в 197 школе.

Для реализации работы с процесс-фолио в школе была разработана программа внеурочной деятельности для 7 класса «Умный выбор», в рамках которой осуществлялась работа с методиками педагогической диагностики самоопределения ученика.

В результате первого локального эксперимента 197 школа впервые провела отбор в профильные классы учеников 7 класса по результатам методик педагогической диагностики, включённых в «Процесс-фолио предметного и профессионального самоопределения ученика».

Правильность выбора учениками профиля подтверждалась в 8-9 классах стабильной успеваемостью, наличием побед в олимпиадах выбранного профиля.

Показательным является более осознанный выбор учениками необходимости своего участия во внеурочных мероприятиях и проектной деятельности в школе, что характеризует увеличение включённости учеников в данный вид деятельности. Ребята активно включались в организацию внеклассной деятельности по учебному предмету, в организацию «Уроков успеха», на которые приглашались медицинские работники разного профиля. Значительно уменьшилось число учеников, отсеявшихся в течение учебного года.

Профайл предметного и профессионального самоопределения стабильно применялся в начале и конце года. В том случае, если в ответах детей появлялись затруднения, определялось какие методики необходимы ребёнку для выяснения причин негативных изменений.

Если профиль ученика, построенный на основе самооценки ученика, сильно изменялся по сравнению с предыдущим, то педагогу необходимо было понять причину произошедших изменений и отобрать методики, которые позволяли ему узнать эту причину.

Профайл является методикой для самооценки ученика. В том случае, если мнение ученика не совпадает с мнением педагога, методики диагностики могут выступать как форма проверки утверждений ученика.

Результаты заполнения учеником профайла могут быть суммированы в виде характеристики ученика, составленной с учётом умений, описанных в Профайле с указанием сильных и слабых сторон ученика. В условиях протекания современного образовательного процесса такая работа весьма кропотлива и поэтому затруднительна. Анализ профиля педагогом осуществляется лишь ознакомительно. А характеристики составляются в случае особых затруднений и проблем у ученика, требующих принятия коллективных решений.

Применение профайла позволяет отследить, как ответы ученика меняются от класса к классу, и изменяется их глубина осмысления. Наблюдение педагогом за динамикой изменений позволяет ему осуществлять корректировку образовательного процесса и наблюдать за изменением глубины осмысления. В зависимости от глубины осмысления педагог либо просит ученика самого поработать с методиками, либо сам их проводит.

В результате применения методик можно было заметить изменение глубины понимания от поверхностного, фрагментарного, к более целостному.

В течение 2 лет подтверждались эти выводы, но стало ясно, что отдельное использование методик предметного и профессионального самоопределения не позволяет в должной мере полноценно и системно поддерживать самоопределение ученика.

Применение профайла предметного и профессионального самоопределения ученика позволило определять степень осознанности самоопределения учеником. По итогам проведения профайла самоопределения были замечены случаи рассогласования ответов учеников и реальной ситуации, наблюдаемой педагогом в

повседневной практике. Что свидетельствовало о необходимости применения рефлексивных методик для большего осознания учеником самоопределения.

Анализ профайлов всего класса позволяет уточнить диагностический фон класса (описание диагностического фона класса представлено во 2 главе).

Был сделан вывод о том, что для поддержки предметного и профессионального самоопределения ученика необходимо опираться на методики *личностного и социального самоопределения*, а также, появилось осознание необходимости системного взаимодействия между классным руководителем и учителями-предметниками.

На основе анализа первого локального эксперимента был разработан начальный, исходный вариант программы обучения для учителей.

Представим содержание и результаты второго локального эксперимента по апробации методик личностного и социального самоопределения учащихся (Второй эксперимент).

Второй локальный эксперимент касался вопросов диагностики *личностного и социального самоопределения*. Целью эксперимента явился отбор и апробация методик личностного и социального самоопределения ученика с последующим определением возможности коррекции образовательного процесса на основе данных, полученных в результате применения методик диагностики. В эксперименте участвовало 46 учителей, 720 учащихся 5-9 классов.

В результате эксперимента были апробированы 38 методик педагогической диагностики с целью создания рекомендаций по особенностям их применения и интерпретации полученных результатов и разработки инструментария для поддержки личностного и социального самоопределения ученика, которые прошли положительную апробацию в гимназии при ГРМ и 307 школе. В результате апробации были оставлены 28 методик, 10 методик были признаны нецелесообразными к применению, так как были излишне время- и трудозатратны, нарушали этические нормы предъявляемые к применению диагностики, вторгались в область психологической диагностики. Перечислим отобранные методики: 1. «АВСДЕ»; 2. Автобиография; 3. «АЛАСТ-модель»; 4. «Визуализация

биографий»; 5. «Дерево»; 6. «Золотая рыбка»; 7. «Квадрат СО»; 8. Коллаж; 9. «Лидер»; 10. Коллизийные ситуации; 11. Рефлексивные вопросы; 12. «МЭМ»; 13. «Мой герб»; 14. «Мой путь к цели»; 15. Незаконченные произведения; 16. «Ракушка личностного роста»; 17. «Рефлексивный экран»; 18. Рефлексия через сеть («РЧС»); 19. Резюме; 20. «Ресурсная карта»; 21. «Три события»; 22. Характеристика; 23. Сочинение; 24. Социометрические методы; 25. Ценностно-ориентационное единство класса («ЦОЕ»); 26. 2ФИЗА»; 27. «Мое будущее»; 28. «Я хочу, чтобы мой учитель знал».

Поскольку ведущим критерием самоопределения нами была определена осознанность самоопределения, в данном эксперименте была поставлена задача соотнесения используемых диагностических методик с умениями профайла.

Для каждого из утверждений профайла были подобраны методики, которые позволяют поработать над осмыслением данного утверждения.

В результате были конкретизированы разделы профайла с указанием методик педагогической диагностики самоопределения ученика, отобранных автором исследования (представлены в таблице 9).

Таблица 9. Соотношение вопросов «Профайла самоопределения ученика» и первичного набора методик педагогической диагностики (для личностного и социального самоопределения)

	Умение из профайла	Методики <i>Рефлексивные для ученика</i> <i>Нерефлексивные для учителя</i>
	Личностное СО	
1.	<i>Я умею осуществлять самооценку, анализ своей деятельности</i>	<i>Автобиография</i> <i>Рефлексивный экран</i> <i>Характеристика</i> <i>Резюме</i>
2.	<i>Я знаю свои слабые и сильные стороны, свои особенности и проблемы</i>	<i>Визуализация биографий</i> <i>Коллаж</i> <i>Мой герб.</i> <i>Профайл «Десятка»</i>
3.	<i>Я умею отслеживать свое развитие, на основе своих изменений во времени (знание прошлого, понимание</i>	<i>Автобиография</i> <i>Ракушка личностного роста</i>

	Умение из профайла	Методики <i>Рефлексивные для ученика</i> <i>Нерефлексивные для учителя</i>
	<i>настоящего, прогнозирование будущего)</i>	
4.	<i>Я умею решать свои проблемы</i>	<i>АВСДЕ</i>
5.	<i>Я умею осуществлять осознанный выбор</i>	<i>Выбор</i> <i>Эссе Мое будущее</i>
6.	<i>У меня есть свой жизненный план</i>	<i>Мой путь к цели</i> <i>Эссе Мое будущее</i>
7.	<i>Я знаю основные человеческие ценности</i>	ЦОЕ <i>Сочинение</i>
8.	<i>Я знаю, что для меня в жизни наиболее ценно</i>	<i>Три события</i> <i>МЭМ</i> <i>Золотая рыбка</i> <i>Незаконченные произведения</i> Коллизийные ситуации
9.	<i>Я стараюсь руководствоваться в своей жизни социально-значимыми ценностями</i>	Коллизийные ситуации <i>Незаконченные произведения</i>
10.	<i>Я умею разрабатывать и реализовывать социально- значимые проекты</i>	<i>Рефлексивные вопросы</i>
11.	<i>Я знаю, чего я хочу добиться в жизни</i>	<i>Эссе «Мое будущее»</i> <i>Мотивационное письмо</i>
12.	<i>Я умею ставить цели своей деятельности</i>	<i>Мой путь к цели</i>
13.	<i>Я умею планировать свои дела</i>	<i>Резюме</i>
14.	<i>Я знаю, как оценивать степень достижения намеченных мной планов</i>	<i>Рефлексивный экран</i> <i>Ресурсная карта</i>
15.	<i>Я умею распределять время для достижения своих целей и планов</i>	<i>Ресурсная карта</i>
16.	<i>Я умею согласовывать свои цели с имеющимися у меня условиями и ресурсами</i>	<i>Ресурсная карта</i> <i>Эссе Мое будущее</i>
17.	<i>Я умею соотносить свои желания и возможности</i>	<i>Квадрат СО</i> <i>АВСДЕ</i>
Социальное СО		
1.	<i>Я умею взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами</i>	<i>Я хочу, что бы мой учитель знал</i> <i>Дерево</i> Лидер Социометрические методы

	Умение из профайла	Методики <i>Рефлексивные для ученика</i> <i>Нерефлексивные для учителя</i>
		<i>ALACT-модель</i> <u><i>ALACT-модель</i></u>
2.	<i>Я знаю, к кому я могу обратиться за помощью для достижения своих целей</i>	<i>Ракушка личностного роста</i> <i>Квадрат СО</i>
3.	<i>Я умею осуществлять анализ своей деятельности с учётом мнения других</i>	<i>Квадрат СО</i> <i>Дерево</i> <i>Лидер</i>
4.	<i>Я умею осуществлять анализ деятельности других людей</i>	<i>ФИЗА</i> <i>Ракушка личностного роста</i> <i>Рефлексия через сеть (РЧС)</i> <i>ALACT-модель</i> <u><i>ALACT-модель</i></u>
5.	<i>Я знаю, кто в моей жизни является значимым взрослым</i>	<i>Ракушка личностного роста</i>

Результаты эксперимента. Профайл личностного и социального самоопределения был апробирован, начиная с 7 классов.

Показательным является улучшение эмоционального климата в классах, характеризующегося снижением уровня тревожности учеников (методика «Карта интересов» (субшкала «Тревожность»), улучшение социального климата в классе, снижение количества отвергаемых и пренебрегаемых учеников (по данным социометрии), снижение или отсутствие эпизодов девиантного поведения учеников по отношению друг к другу (по данным социальных служб школы); а также было зафиксировано более заинтересованное отношение к внеклассной работе. Возросло стремление к сотрудничеству.

Также необходимо отметить более активное участие родителей в процессе принятия совместных решений относительно событий школьной жизни.

На основании анализа опыта внедрения профайла социального и личностного самоопределения выстраивается план воспитательной работы, в котором отражены все возможности, создаваемые школой для выбора учеником занятий во внеурочной деятельности.

Подтвердился вывод первого локального эксперимента о необходимости комплексной диагностики, включающей в себя диагностику всех направлений самоопределения.

Обращение к личностному и социальному самоопределению вне контекста недостаточно, необходимо включение предметного и социального самоопределения как контекста, в котором реализуется личностное и социальное самоопределение.

После эксперимента с первичным отбором методик, частичного отдельного использования профайла был осуществлен *третий локальный эксперимент*. Эксперимент проходил в гимназии при ГРМ, 197 и 307 школах. В эксперименте участвовали 83 учителя, 1378 учащихся 5-9 классов.

В ходе эксперимента был расширен спектр методик педагогической диагностики, позволяющих осуществлять предметное и профессиональное самоопределение за счёт методик личностного и социального самоопределения и включения комплексных методик (Таблица 10.).

Таблица 10. Соотношение вопросов «Профайла самоопределения ученика» и расширенного набора методик педагогической диагностики (для предметного и профессионального самоопределения)

Умение из профайла	Методики <i>Рефлексивные для ученика</i> <i>Нерефлексивные для учителя</i> <i>Комплексные методики диагностики</i>
Предметное СО	
<i>Я знаю, какие из учебных предметов наиболее интересны для меня</i>	<i>Составь расписание</i> <i>Карта интересов Щукиной-Марковой</i> <i>+Ресурсная карта</i>
<i>Я умею осуществлять выбор профиля обучения</i>	<i>Выбор</i> <i>Мотивационное письмо выпускника</i> <i>Тьюторская карта</i> <i>Процесс-фолио</i>
<i>Я знаю свой объективный уровень достижений по всем учебным предметам</i>	<i>Рефлексивная пирамида</i> <i>Листы обратной связи (ЛОС),</i> <i>+ Навигатор ШУ</i>

Умение из профайла	Методики <i>Рефлексивные для ученика</i> <i>Нерефлексивные для учителя</i> <i>Комплексные методики диагностики</i>
<i>Я знаю, какие предметы и спецкурсы мне необходимо отбирать, в том случае если мне их предлагают на выбор</i>	<i>Выбор</i> <i>Рефлексивная пирамида</i> <i>Тьюторская карта</i>
<i>Я умею оценивать свои достижения</i>	<i>Технологическая карта</i> <i>Неформальные тесты, ДКР</i> <i>Профайл "Десятка"</i>
<i>Я понимаю, какие задания мне необходимо отбирать, в том случае если их предлагают на выбор</i>	<i>Рефлексивные вопросы</i>
<i>Я знаю, какие формы работы в классе для меня наиболее удобны</i>	<i>Профайл «Десятка»</i> <i>+ Лидер</i>
<i>Я умею находить достоверную информацию, нужную для решения учебных и жизненных задач</i>	<i>Ситуационные и контекстные задачи, Кейсы</i>
<i>Я умею решать задачи в различных сферах жизнедеятельности</i>	<i>Ситуационные и контекстные задачи, Кейсы</i>
Профессиональное СО	
<i>Я знаю мир профессий и осознаю свое место в нём</i>	<i>Методики диагностики склонностей к видам деятельности</i>
<i>Я определился с будущей профессией</i>	<i>Мотивационное письмо выпускника</i> <i>+Эссе «Мое будущее»</i> <i>+Навигатор ИОМ</i>
<i>Я знаю, какие ресурсы школы могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие курсы, кружки и дополнительные занятия в школе помогут мне в достижении моих планов)</i>	<i>Составь расписание</i> <i>+Навигатор ИОМ</i>
<i>Я знаю, какие ресурсы города могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие предприятия, институты, выставки мне нужнее всего посетить для моего будущего)</i>	<i>Эссе «Мое будущее»</i> <i>+Процесс-фолио</i> <i>+Карта возможностей среды города</i>
<i>Я осознаю свой опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта</i>	<i>Мотивационное письмо выпускника</i> <i>+Резюме</i> <i>+Процесс-фолио</i>
<i>Я умею соотносить свои возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии</i>	<i>Методики диагностики склонностей к видам деятельности.</i> <i>+Процесс-фолио</i>

Умение из профайла	Методики <i>Рефлексивные для ученика</i> <i>Нерефлексивные для учителя</i> Комплексные методики диагностики
<i>Я знаю, кто из учителей школы может мне оказать помощь в моем профессиональном самоопределении</i>	<i>Рефлексивная пирамида</i> +Ракушка личностного роста

Также в первую часть профайла личностного и социального самоопределения были добавлены методики предметного и профессионального самоопределения (Таблица 11).

Таблица 11. Соотношение вопросов «Профайла самоопределения ученика» и расширенного набора методик педагогической диагностики (для личностного и социального самоопределения)

Умение из профайла	Методики <i>Рефлексивные для ученика</i> <i>Нерефлексивные для учителя</i> Комплексные методики диагностики
Личностное СО	
<i>Я умею осуществлять самооценку, анализ своей деятельности.</i>	<i>Автобиография</i> <i>Рефлексивный экран</i> Характеристика <i>Резюме</i> +ЛОС
<i>Я знаю свои слабые и сильные стороны, свои особенности и проблемы</i>	<i>Визуализация биографий</i> <i>Коллаж</i> <i>Мой герб.</i> <i>Профайл «Десятка»</i> +Технологическая карта +НШУ
<i>Я умею отслеживать свое развитие, на основе своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего)</i>	<i>Автобиография</i> <i>Ракушка личностного роста</i> +Технологическая карта
<i>Я умею решать свои проблемы</i>	АВСДЕ
<i>Я умею осуществлять осознанный выбор</i>	<i>Выбор</i> <i>Эссе «Моё будущее»</i> +НШУ
<i>У меня есть свой жизненный план</i>	<i>Мой путь к цели</i> <i>Эссе «Моё будущее»</i>
<i>Я знаю основные человеческие ценности</i>	ЦОЕ

Умение из профайла	Методики <i>Рефлексивные для ученика</i> <i>Нерефлексивные для учителя</i> Комплексные методики диагностики
	<i>Сочинение</i>
<i>Я знаю, что для меня в жизни наиболее ценно</i>	<i>Три события</i> <i>МЭМ</i> <i>Золотая рыбка</i> <i>Незаконченные произведения</i> Коллизийные ситуации
<i>Я стараюсь руководствоваться в своей жизни социально-значимыми ценностями</i>	Коллизийные ситуации <i>Незаконченные произведения</i>
<i>Я умею разрабатывать и реализовывать социально- значимые проекты</i>	<i>Рефлексивные вопросы</i>
<i>Я знаю, чего я хочу добиться в жизни</i>	<i>Эссе «Моё будущее»</i> <i>Мотивационное письмо</i>
<i>Я умею ставить цели своей деятельности</i>	<i>Мой путь к цели</i>
<i>Я умею планировать свои дела</i>	<i>Резюме</i>
<i>Я знаю, как оценивать степень достижения намеченных мной планов</i>	<i>Рефлексивный экран</i> <i>Ресурсная карта</i> <i>+ЛОС</i>
<i>Я умею распределять время для достижения своих целей и планов</i>	<i>Ресурсная карта</i>
<i>Я умею согласовывать свои цели с имеющимися у меня условиями и ресурсами</i>	<i>Ресурсная карта</i> <i>Эссе Моё будущее</i> <i>+ЛОС</i>
<i>Я умею соотносить свои желания и возможности</i>	<i>Квадрат СО</i> <i>АВСДЕ</i>
Социальное СО	
<i>Я умею взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами</i>	<i>Я хочу, что бы мой учитель знал</i> <i>Дерево</i> Лидер Социометрические методы АЛАСТ-модель АЛАСТ-модель
<i>Я знаю, к кому я могу обратиться за помощью для достижения своих целей</i>	<i>Ракушка личностного роста</i> <i>Квадрат СО</i>
<i>Я умею осуществлять анализ своей деятельности с учётом мнения других</i>	<i>Квадрат СО</i> <i>Дерево</i> Лидер
<i>Я умею осуществлять анализ деятельности других людей</i>	<i>ФИЗА</i> <i>Ракушка личностного роста</i> <i>Рефлексия через сеть (РЧС)</i> <i>АЛАСТ-модель АЛАСТ-модель</i>

Умение из профайла	Методики <i>Рефлексивные для ученика</i> <i>Нерефлексивные для учителя</i> <i>Комплексные методики диагностики</i>
<i>Я знаю, кто в моей жизни является значимым взрослым</i>	<i>Ракушка личностного роста</i>

На основе опыта, полученного в ходе первого и второго локальных экспериментов, была создана общешкольная комплексная методика самоопределения учеников на основе профайла. Это был этап полного внедрения комплексного профайла самоопределения ученика.

Был разработан инновационный электронный образовательный ресурс, имеющий свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ, позволяющих осуществлять диагностику предметного самоопределения ученика УМК «Диагностическая школа» (Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2018616542). УМК содержит банк методик, необходимых для педагогической диагностики по всем четырем направлениям самоопределения, и размещён в открытом доступе в сети интернет по адресу: http://дш.школа-197.рф/p1aa1_chel.html. УМК прошёл положительную апробацию в школах 197 и 307, гимназии при ГРМ. Данный комплекс включает в себя более 50 методик педагогической диагностики и используется для обучения педагогов и студентов педагогической диагностике.

В результате данного эксперимента был создан электронный образовательный ресурс «Навигатор индивидуального образовательного маршрута ученика» (свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2016610642), который позволяет на основе анализа результатов диагностики всех компонентов самоопределения помочь ученику выбрать проекты, кружки, события, запланированные в деятельности школы в ближайшем учебном году. Ученик работает с программой в начале учебного года и получает рекомендации к включению в жизнедеятельность школы с учётом его интересов и достигнутых образовательных результатов. Ресурс прошёл положительную апробацию в гимназии при ГРМ.

Несмотря на положительную апробацию, после проведения третьего локального эксперимента осталась нерешённой проблема организации совместной работы учеников и учителей по анализу и осмыслению результатов диагностики.

Эти выводы обусловили *четвёртый локальный эксперимент* в 197 школе.

В 197 школе был разработан новый дополнительный комплекс методик педагогической диагностики, учитывающий необходимость многократного обращения к вопросам профайла, на разных возрастных этапах – «Рефлексивная школа» (размещённый в сети Интернет по адресу <http://reflekschool.ru/>).

Профайл дополнился методиками, отобранными для расширения возможности работы с различными возрастными группами с 5 по 10 класс, представленными в Приложении 9.

Кратко опишем, какие данные может предоставить педагогу суммирование результатов профайлов целого класса, на примере 7 класса. Сведение в единую таблицу результатов обработки профайлов самоопределения учеников (таблица 12) позволило педагогу понять, у кого самоопределение сформировано (зеленый цвет), у кого недостаточно сформировано (желтый цвет) или совсем не сформировано самоопределение (красный цвет) и требует поддержки с его стороны, или со стороны всего педагогического коллектива.

Таблица 12. Сводная ведомость по результатам первичного проведения «Профайла самоопределения ученика» в 7 в классе

		Личн. СО	ПСО	ПрСО	ССо	СО
1.	Амир А.	92	57	26	30	205
2.	Никита А.	76	42	29	22	169
3.	Савва Б.	82	43	28	24	177
4.	Арина Б.	94	45	27	30	196
5.	Алёна Б.	99	38	30	29	196
6.	Лев В.	108	40	37	28	213
7.	Артём Г.	116	58	35	29	238
8.	Зоя Г.	86	54	30	30	200
9.	Сергей Ж.	106	60	39	35	240
10.	Александр И.	84	51	37	29	201
11.	Лидия И.	109	50	41	33	188
12.	Евгений К.	93	52	33	32	210
13.	Анастасия Л.	56	17	13	13	99
14.	Хронос К.	69	40	33	25	167

15.	Любовь К.	66	50	19	28	163
16.	Павел К.	79	35	31	26	171
17.	Дарья Кл.	102	61	41	34	238
18.	Дарья Кр.	86	52	27	20	185
19.	Полина К.	87	60	28	28	203
20.	Егор М.	113	62	35	26	236
21.	Даниил М.	113	62	35	26	236
22.	Александр П.	91	96	8	22	177
23.	Ева П.	80	47	34	34	195
24.	Василиса Р.	116	62	47	35	260
25.	Аксинья С.	93	55	35	28	211
26.	Ольга С.	80	47	19	16	162
27.	Юрий С.	108	40	37	28	213
28.	Фильчук П.	84	45	14	178	14
29.	Василиса Ш.	92	43	44	35	214
30.	Неля Я.	56	35	16	26	133

Нахождение средних результатов по всем вопросам профайла (представленных на рисунке 9) помогло определить наименее сформированные умения учеников, которые нуждаются в дальнейшем развитии, что позволило педагогу определить диагностический фон и наметить коррекцию программы работы по развитию самоопределения учащихся.



Рисунок 9. Средневзвешенные данные результатов ответов на вопросы профайла учеников 7 класса

Наиболее проблемными для 7 класса являются вопросы 9 и 10, 15, затрагивающие личностное самоопределение и относящиеся к умениям *руководствоваться в своей жизни социально-значимыми ценностями, разрабатывать и реализовывать социально-значимые проекты, а также распределять время для достижения своих целей и планов.* А также 30, 32, 33 вопросы, затрагивающие предметное самоопределение, относящиеся к пониманию того, *какие ресурсы города могут помочь учащимся в достижении их целей, умеют ли соотносить они свои возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии, знают ли они, кто из учителей школы может им оказать помощь в их профессиональном самоопределении.* В соответствии с выявленными дефицитами педагогом был сделан вывод о необходимости продолжения работы по обучению учеников данным умениям.

Полученные результаты, которые отслеживались ежегодно свидетельствовали о том, что данная совокупность методик действительно позволяет определить проблемы в личностном, социальном, а также в предметном и профессиональном плане и на основе полученных знаний выстроить поддержку ученика.

Проведём сравнение результатов ответов учеников всего класса на вопросы профайла в 7 и 9 классах (рисунок 10). Сравнение позволяет заметить динамику в сторону улучшения, заметно, что результаты самодиагностики учеников 9 классов выше, по всем вопросам, кроме некоторых, которые изначально были ими высоко оценены ещё в 7 классе.

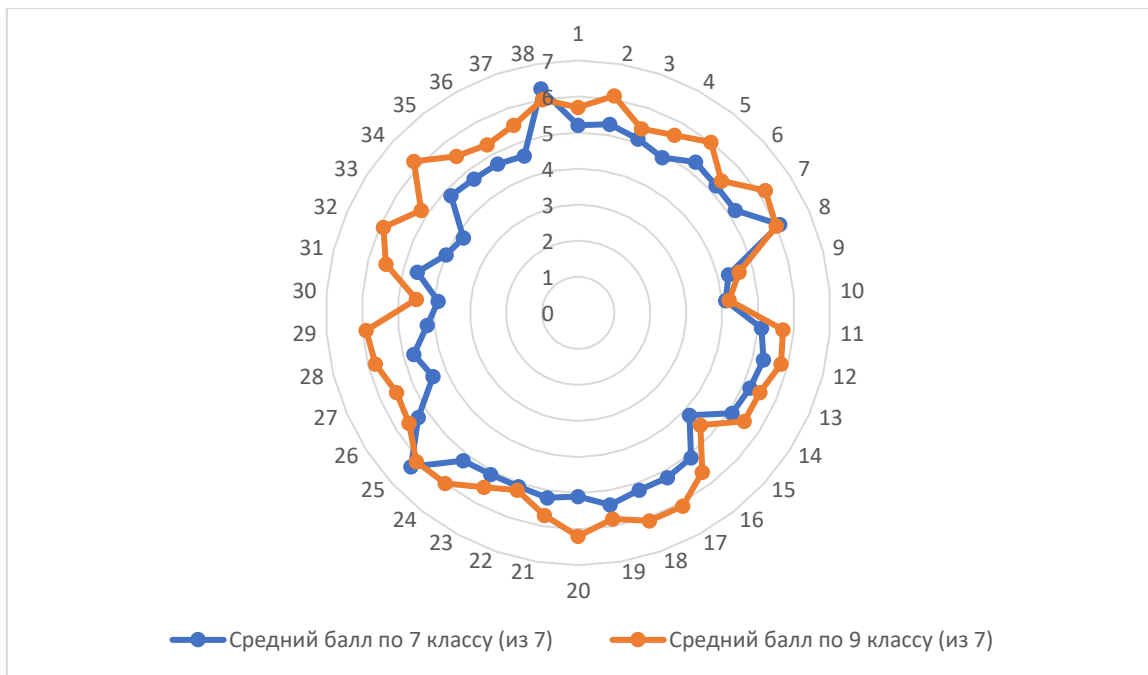


Рисунок 10. Сравнение средних баллов по результатам проведения «Профайла самоопределения» в конце 7 и 9 классов

Опишем кратко как выглядит профайл конкретного ученика. Приведём в качестве примера «Профайл самоопределения» Александра П., ученика 7 класса (Таблица 13).

Таблица 13. Профайл самоопределения Александра П., 7 класс

		3	2	1	0	-1	-2	-3	
Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).									
1.	<i>Я умею осуществлять самооценку, анализ своей деятельности</i>								<i>Я не умею осуществлять самооценку, анализ своей деятельности</i>
2.	<i>Я знаю свои слабые и сильные стороны, свои особенности и проблемы</i>								<i>Я не знаю свои слабые и сильные стороны, свои особенности и проблемы</i>
3.	<i>Я умею отслеживать своё развитие, на основе своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего)</i>								<i>Я не умею отслеживать своё развитие, на основе своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего)</i>

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).		3	2	1	0	-1	-2	-3	
4.	<i>Я умею решать свои проблемы</i>		•						<i>Я не умею решать свои проблемы</i>
5.	<i>Я умею осуществлять осознанный выбор</i>	•							<i>Я не умею осуществлять осознанный выбор</i>
6.	<i>У меня есть свой жизненный план</i>						•		<i>У меня нет своего жизненного плана</i>
7.	<i>Я знаю основные человеческие ценности</i>		•						<i>Я не знаю основные человеческие ценности</i>
8.	<i>Я знаю, что для меня в жизни наиболее ценно</i>		•						<i>Я не знаю, что для меня в жизни наиболее ценно</i>
9.	<i>Я стараюсь руководствоваться в своей жизни социально-значимыми ценностями</i>		•						<i>Я не руководствуюсь в своей жизни социально-значимыми ценностями</i>
10.	<i>Я умею разрабатывать и реализовывать социально-значимые проекты</i>			•					<i>Я не умею разрабатывать и реализовывать социально-значимые проекты</i>
11.	<i>Я знаю, чего я хочу добиться в жизни</i>					•			<i>Я не знаю, чего я хочу добиться в жизни</i>
12.	<i>Я умею ставить цели своей деятельности</i>		•						<i>Я не умею ставить цели своей деятельности</i>
13.	<i>Я умею планировать свои дела</i>	•							<i>Я не умею планировать свои дела</i>
14.	<i>Я знаю, как оценивать степень достижения намеченных мной планов</i>			•					<i>Я не знаю, как оценивать степень достижения намеченных мной планов</i>
15.	<i>Я умею распределять время для достижения своих целей и планов</i>		•						<i>Я не умею распределять время для достижения своих целей и планов</i>
16.	<i>Я умею согласовывать свои цели с имеющимися у меня условиями и ресурсами</i>		•						<i>Я не умею согласовывать свои цели с имеющимися у меня условиями и ресурсами</i>
17.	<i>Я умею соотносить свои желания и возможности</i>	•							<i>Я не умею соотносить свои желания и возможности</i>
18.	<i>Я знаю, какие из учебных предметов наиболее интересны для меня</i>					•			<i>Я не знаю, какие из учебных предметов наиболее интересны для меня</i>
19.	<i>Я умею осуществлять выбор профиля обучения</i>			•					<i>Я не умею осуществлять выбор профиля обучения</i>

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).		3	2	1	0	-1	-2	-3
20.	<i>Я знаю, какие предметы и спецкурсы мне необходимо отбирать, в том случае если мне их предлагают на выбор</i>				1			
	<i>Я не знаю, какие предметы и спецкурсы мне необходимо отбирать, в том случае если мне их предлагают на выбор</i>							
21.	<i>Я знаю свой объективный уровень достижений по всем учебным предметам</i>					1		
	<i>Я не знаю свой объективный уровень достижений по всем учебным предметам</i>							
22.	<i>Я умею оценивать свои достижения</i>				1			
	<i>Я не умею оценивать свои достижения</i>							
23.	<i>Я понимаю, какие задания мне необходимо отбирать, в том случае если их предлагают на выбор</i>				1			
	<i>Я не понимаю, какие задания мне необходимо отбирать, в том случае если их предлагают на выбор</i>							
24.	<i>Я знаю, какие формы работы в классе для меня наиболее удобны</i>						1	
	<i>Я не знаю, какие формы работы в классе для меня наиболее удобны</i>							
25.	<i>Я умею находить достоверную информацию, нужную для решения учебных и жизненных задач</i>			1				
	<i>Я не умею находить достоверную информацию, нужную для решения учебных и жизненных задач</i>							
26.	<i>Я умею решать задачи в различных сферах жизнедеятельности</i>		1					
	<i>Я не умею решать задачи в различных сферах жизнедеятельности</i>							
27.	<i>Я знаю мир профессий и осознаю свое место в нём</i>						1	
	<i>Я не знаю мир профессий и осознаю свое место в нём</i>							
28.	<i>Я определился с будущей профессией</i>						1	
	<i>Я не определился с будущей профессией</i>							
29.	<i>Я знаю, какие ресурсы школы могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие курсы, кружки и дополнительные занятия в школе помогут мне в достижении моих планов)</i>						1	
	<i>Я не знаю, какие ресурсы школы могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие курсы, кружки и дополнительные занятия в школе помогут мне в достижении моих планов)</i>							
30.	<i>Я знаю, какие ресурсы города могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие предприятия, институты, выставки мне нужнее всего посетить для моего будущего)</i>						1	
	<i>Я не знаю, какие ресурсы города могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие предприятия, институты, выставки мне нужнее всего посетить для моего будущего)</i>							

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).		3	2	1	0	-1	-2	-3	
<u>31.</u> <u>пр</u>	<i>Я осознаю свой опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта</i>								<i>Я не осознаю свой опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта</i>
<u>32.</u> <u>пр</u>	<i>Я умею соотносить свои возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии</i>								<i>Я не умею соотносить свои возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии</i>
<u>33.</u> <u>пр</u>	<i>Я знаю, кто из учителей школы может мне оказать помощь в моём профессиональном самоопределении</i>								<i>Я не знаю, кто из учителей школы может мне оказать помощь в моём профессиональном самоопределении</i>
<u>34.</u> <u>с</u>	<i>Я умею взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами</i>								<i>Я не умею взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами</i>
<u>35.</u> <u>с</u>	<i>Я знаю, к кому я могу обратиться за помощью для достижения своих целей</i>								<i>Я не знаю, к кому я могу обратиться за помощью для достижения своих целей</i>
<u>36.</u> <u>с</u>	<i>Я умею осуществлять анализ своей деятельности с учётом мнения других</i>								<i>Я не умею осуществлять анализ своей деятельности с учётом мнения других</i>
<u>37.</u> <u>с</u>	<i>Я умею осуществлять анализ деятельности других людей</i>								<i>Я не умею осуществлять анализ деятельности других людей</i>
<u>38.</u> <u>с</u>	<i>Я знаю, кто в моей жизни являются значимыми взрослыми</i>								<i>Я не знаю, кто в моей жизни являются значимыми взрослыми</i>

Количественная обработка профайла Александра П. состоявшая в подсчёте набранных баллов (см. таблицу 14) свидетельствует о том, что у ученика (по его мнению) сформировано личностное и предметное самоопределение, социальное же самоопределение недостаточно сформировано, требует поддержки, а профессиональное самоопределение не сформировано и требует коллективной педагогической поддержки педагогами школы.

Таблица 14. Обработка результатов «Профайла самоопределения»

Александра П. (7 класс)

	ЛСО	ПСО	ПРСО	ССО	СО
Сформировано	91	96			
Недостаточно сформировано – требует поддержки				22	177
Не сформировано – требует коллективной поддержки педагогов			8		

Качественный анализ Профайла показал, какие умения еще недостаточно сформированы, что позволило наметить дальнейшую работу по поддержке самоопределения Александра П. Выбранные пути поддержки оказались действительно эффективными. В качестве примера представим (на рисунке 11) результаты заполнения Александром П. профайла на протяжении 3 лет обучения, которые демонстрируют соотношение профилей его самоопределения (сравниваются итоговые профили, которые проводились в конце года).

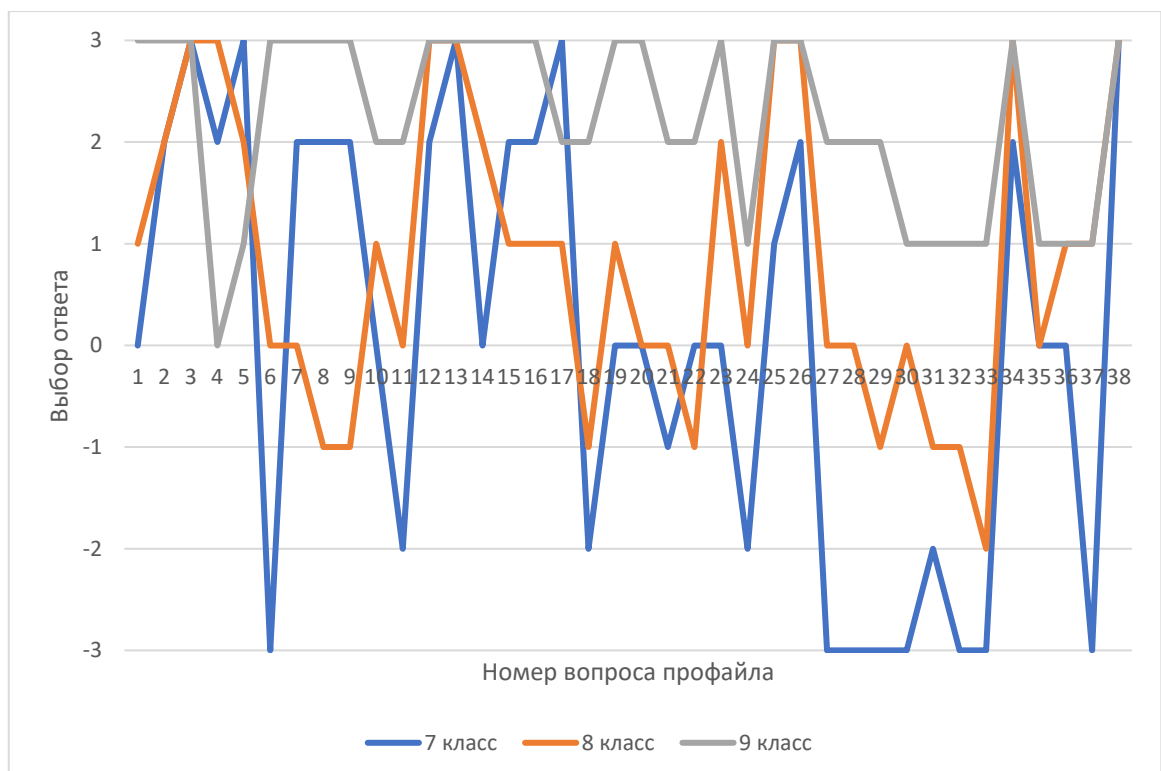


Рисунок 11. Результаты сравнения ответов ученика на вопросы профайла в 7, 8 и 9 классах

Сравнение профилей за три года свидетельствует о позитивной динамике практически по всем вопросам. В 9 классе совсем не представлены отрицательные значения выборов. А на нулевом уровне остается лишь один показатель – умение решать свои проблемы, что, безусловно, объяснимо и предполагает продолжение внутреннего роста ученика.

Для отслеживания умений педагогов осуществлять поддержку самоопределения школьников был разработан «Профайл поддержки самоопределения школьников».

Результаты прохождения педагогами 197 школы «Профайла поддержки самоопределения школьников» после 3 и 4 локальных экспериментов представлены на рисунке 12. Сравнение профилей свидетельствует о значительном улучшении умений педагога в области поддержки самоопределения школьников средствами педагогической диагностики.

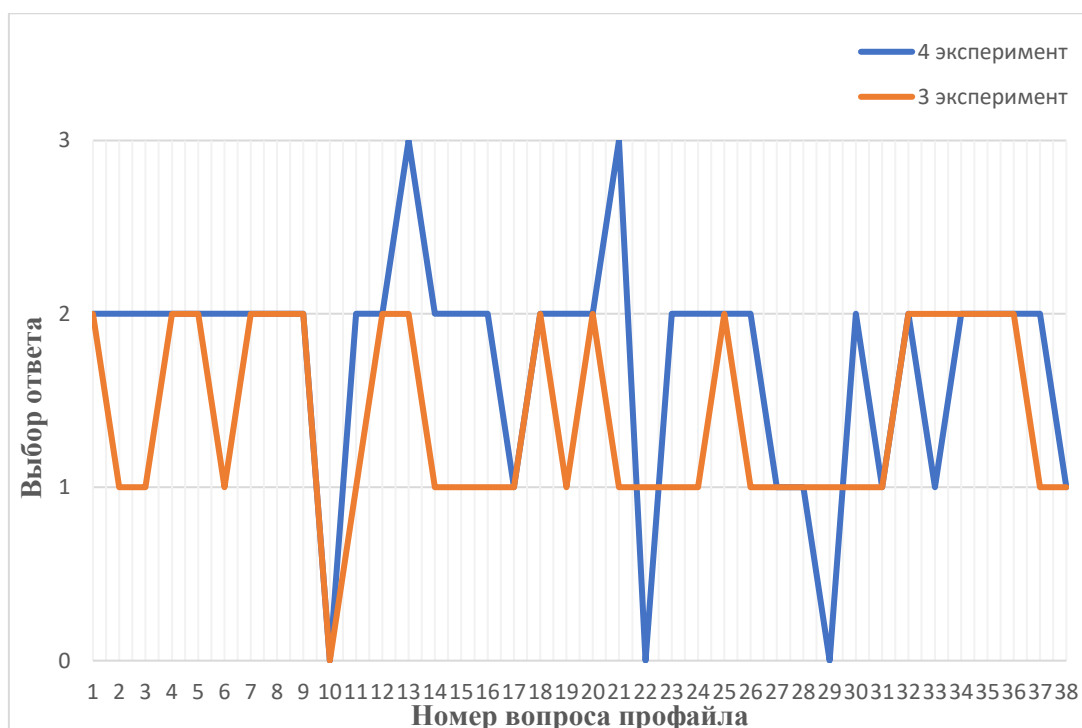


Рисунок 12. Сравнение ответов на вопросы «Профайла поддержки самоопределения школьников» педагогов 197 школы

после 3 и 4 локальных экспериментов

Для организации внеурочной деятельности с 5 по 10 класс были разработаны программы «Умный выбор в умной школе» в формате *рефлексивных сессий* [43]. Программы размещены на сайте «Рефлексивная школа». Сессии были разработаны и спланированы в 197 школе Центрального района с 5 по 10 класс в соответствии с направлениями самоопределения и умениями, отражёнными в профайле. По результатам работ с диагностическими методиками у каждого ребёнка накапливается его цифровая биография, доступ к которой имеет только он сам и его классный руководитель.

Распределение тем сессий определялось в соответствии с ответами на вопросы профайла. Темы сессий представлены на рисунке 13. Каждая сессия соотносится с одним или несколькими утверждениями профайла.

Класс	Обоснование тематического планирования	1	2	3	4	5	6	7	8
5	Новая ступень образования	Кто я? Какой я?	Чего я хочу?	Что для меня самое важное?	АС	Кому я верю?	Кто мы?	АС	Что мне интересно?
6		В поисках себя	Мое время	АС	Мой герой	Я и мы	АС	Мои способности	Моя идеальная школа?
7	Выбор профайла	Мои мечты	АС	Я живу среди людей	Значимые люди	Моя команда	Как научиться делать выбор?	АС	Мое будущее
8	Новый коллектив	Мое Я	Мои ценности	Мои цели	Мое общество	АС	Мои мотивы	АС	Мои планы
9	Выбор профайла	Мои ресурсы	Риски в моей жизни	Я глазами других людей	АС	Мои успехи	Мои трудности	Выбор профессии	АС
10	Выбор ЕГЭ, новый коллектив	Как стать успешным?	Как освоить Тайм-менеджмент?	Как научиться работать в команде?	Что может меня мотивировать?	АС	Как поверить в себя?	Как выбрать будущее?	АС

Рисунок 13. Распределение тем рефлексивных сессий с 5 по 10 класс

Отбор количества сессий для каждого из видов самоопределений определялся основными задачами взросления и осуществлялся в соответствии с описанием процесса самоопределения подростков, представленного в 1 главе.

Помимо основных сессий предполагается проведение альтернативных сессий (АС), которые предусматривают отход от традиционной структуры сессии и включают в себя либо выездной формат – театральная, музейная, вуз-сессия, либо научно-исследовательскую и проектную деятельность.

Сессии представляют собой занятия, проводимые классными руководителями в рамках внеурочной деятельности в форме специально организованного общения, в процессе которого происходит решение вопросов оказания помощи и поддержки самоопределения учеников, развития глубины понимания необходимости процесса самоопределения [54].

Организация рефлексивных сессий осуществляется в непривычной для учащихся обстановке, позволяет овладеть техникой снятия барьеров, которые мешают установлению прочных взаимоотношений. Кроме того, в процессе диагностики и коррекции личностных качеств, умений происходит снятие нежелательных стереотипов и решение личностных проблем учащихся. Сами условия проведения рефлексивных сессий обеспечивают смену внутренних установок участников, расширение их знаний, появление опыта позитивного отношения к себе и окружающим людям.

На данных сессиях происходит ценностно-смысловое взаимодействие педагога и ученика, в процессе которого ученик формирует ценностно-смысловое отношение к миру, к другим и к себе, то есть происходит выращивание в человеке «собственно человеческого [222]».

Кратко охарактеризуем возможности рефлексивных сессий:

1. Рефлексивные сессии позволяют раскрывать личностные особенности подростков, позволяют им лучше понять свои потребности, мотивы и интересы.
2. Рефлексивные сессии позволяют развивать у ученика рефлексивные и презентационные умения, позволяют формировать такие способности, как умение

анализировать, корректировать и организовывать собственную деятельность, умение делать выбор.

3. На рефлексивных сессиях:

- демонстрируется широта образовательных ресурсов;
- раскрываются возможности образовательной среды;
- происходит ознакомление с размещенным в интернете реестром образовательных организаций, которые могут реализовать потребности в профильном обучении;
- объясняется возможность выбора, и навигации в образовательной среде;
- осуществляется либо самостоятельное, либо совместное с педагогом определение направления своей творческой, исследовательской, проектной и другой деятельности в рамках профиля;
- происходит знакомство с ценностями профессий, которые они могут выбрать в рамках того или иного профиля, на основе анализа книг, фильмов, связанных с выбираемыми профилями.

4. Заключительные сессии в конце учебного года направлены на подведение итогов прошедшего периода, позволяют осуществлять планирование, ставить цели на будущий период, искать решения и разрабатывать планы. Именно на заключительных сессиях ученики будут заниматься фиксацией итогов своей образовательной деятельности путём самооценки в «Профайлах самоопределения» и определять для себя новые задачи на следующее учебное полугодие с учётом полученных выводов.

5. Рефлексивные сессии предполагают расширение пространства школы, необходимого для самоопределения подростков и предполагают наличие образовательных экскурсий, практик, деловых и ролевых игр, тренинговых заданий.

Представим в таблице 15 структуру рефлексивной сессии.

Таблица 15. Структура педагогической рефлексивной сессии

Этап	Пример деятельности ученика на сессии
------	---------------------------------------

Ролики	Рефлексия итогов прошлой сессии при помощи видеоролика, снятого на всех этапах предыдущей сессии
Разминка	Активное тренинговое упражнение по теме сессии
Мостик из прошлой сессии, актуализация представлений	Знакомство с визуализацией итогов опережающего домашнего задания, домашней рефлексии по теме сессии
Метафорический этап аналогий и сторителлинга, включение интуитивных представлений	Знакомство со сторителлингом: метафорами, аналогиями через притчи, ролики, мультфильмы, отрывки из фильмов
Поиск имеющегося опыта	Поиск имеющегося личного опыта, извлекаемого при помощи методик педагогической диагностики
Первичное обращение к опыту	Анализ и презентация имеющегося опыта
Теория по теме сессии	Знакомство с теорией в форме рассказа с презентацией
Вторичное обращение к опыту	Повторное обращение к ранее проанализированному опыту либо попытка совместно решить проблему, учитывая коллективный опыт решения проблемы
Мостик к следующей встрече, опережающее домашнее задание	Знакомство с правилами выполнения домашнего задания, связанного с темой следующей сессии
Рефлексия по поводу результатов сессии	Заполнение рефлексивных экранов

На каждой из сессий задействованы все виды рефлексии. Все этапы сессии включают разные виды рефлексии в зависимости от решаемой задачи.

Для всех сессий разработаны информационные карты сессий, размещённые на сайте «Рефлексивная школа». Всего размещены 48 карт. Приведём пример одной из карт сессий (таблица 16).

Таблица 16. Информационная карта рефлексивной сессии «Я глазами других людей»

Направление СО	Социальное самоопределение
Дата проведения	Декабрь
Время проведения	По расписанию
Место проведения	Актовый зал
Музыкальное сопровождение	Космическая музыка

Этап	Название	Учитель	Ученики	Вре мя
Ролики-ледоколы	Просмотр ролика с прошлой сессии Раздача звезд лучшим спикерам по результатам прошедшей сессии	Награждает учащихся	Получают звезды и наклеивают их на экран	5
Разминка	Методика «Футболка»	<ul style="list-style-type: none"> • Объясняет правила выполнения упражнения • Приглашает учащихся рассказать о своём девизе 	<ul style="list-style-type: none"> • Выполняют упражнение • Рассказывают о своих девизах (по желанию) 	10
Мостик из прошлой сессии	Просмотр презентации классного руководителя по итогам выполнения задания « Модель Гиббса »	<ul style="list-style-type: none"> • Комментирует презентацию • Зачитывает 2-3 лучших ответа 	Слушают информацию, анализируют увиденное	5
Метафорический этап – аналогий и сторителлинга	Просмотр мультфильма «Джой» 2018г. https://www.youtube.com/watch?v=ZQGuVKHtrxc Методика « Fisa »	<ul style="list-style-type: none"> • Демонстрирует мультфильм • Обсуждает с учениками смысл, заложенный автором мультфильма, с использованием методики «Fisa» 	<ul style="list-style-type: none"> • Смотрят мультфильм • Обсуждают с учителем 	10 (4+6)
Поиск имеющегося опыта	Методика « Карта эмпатии »	Объясняет правила выполнения упражнения	Создают карты эмпатии о своих одноклассниках в командах	20
Анализ	Презентация «карт эмпатии»	<ul style="list-style-type: none"> • Раздаёт созданные командами «карты 	<ul style="list-style-type: none"> • Анализируют написанное другими о них 	15

Этап	Название	Учитель	Ученики	Вре мя
		эмпатии» учащимся • Приглашает прокомментировать полученные карты	• Комментируют написанное в картах	
Теория	Просмотр презентации « Я- концепция и Окна Джохари »	Комментирует презентацию	Слушают информацию, анализируют увиденное	5
Вторичное обращение к опыту, подведение итогов через рефлексию ситуации	Методика « Окна Джохари »	• Объясняет правила выполнения упражнения • Приглашает учащихся представить результаты работы с методикой	• Заполняют карты методики «Окна Джохари» • Презентуют свои результаты работы (по желанию)	20 (10+ 10)
Мостик к следующей встрече	Домашнее задание: Методика «Рефлексивная дорога»	Объясняет задание	• Слушают • Задают вопросы	2
Рефлексия по поводу сессий	Методика « Рефлексивный экран »	Раздаёт рефлексивный экран	Заполняют рефлексивный экран	8

Кратко опишем результаты проведения рефлексивной сессии «Я глазами других людей» [54]. Ребята получили опыт интериндивидуальной рефлексии и поняли, как важно научиться смотреть на себя глазами других людей. Об этом свидетельствовали их следующие высказывания в рефлексивных экранах – «Я узнал себя «внутри»; Я узнал много неожиданных фактов не только об одноклассниках, но и о себе, и теперь по-прежнему я жить не сумею, я буду это произвольно или нет учитывать, общаясь с ребятами; Я получил новый опыт, и он важен для меня, я не думал раньше, что моё виденье меня, так не похоже на виденье меня другими». Многие ребята отмечали, что работа с этими методиками

помогла лучше понимать одноклассников, так как они узнали многое о них. Некоторые ребята писали, что их удивило то, как мало о них знают другие ребята, и будут теперь более открыты в общении. Некоторые отметили, что ребята затронули их негативные характеристики и теперь они задумались, как начать эти черты искоренять в себе. Были высказывания о том, что сессия стала толчком к тому, чтобы начать разбираться в себе, начинать узнавать себя и разговаривать с собой. Некоторые сделали вывод о том, как опасны поверхностные суждения и проявили заинтересованность в том, чтобы ребята узнали их глубже. Замечательное высказывание сделала одна из учениц – *«При помощи ребят мне удалось заглянуть в свою душу и стать понятнее себе и другим»*.

С результатами проведения рефлексивных сессий классный руководитель знакомит учителей-предметников раз в месяц на специальных встречах для учителей-предметников, обучающихся данную параллель, где даётся общая информация о диагностическом фоне класса. Наиболее сложные, сугубо личные и конфликтные результаты обсуждаются в личных беседах с педагогами-предметниками. Очень важным для классного руководителя является решение вопроса о том, кому и какую информацию необходимо сообщить. Безусловно необходимо в каждом конкретном случае решать вопрос о том, какой из педагогов сможет применить информацию в целях поддержки самоопределения ученика.

Согласно исследованиям К.М. Ушакова [247] школа сегодня может работать успешно только в том случае, если в ней есть разнообразные деловые связи. Наличие хороших межличностных отношений с коллегой не является показателем того, что педагог будет с уважением относиться к его деловым, профессиональным качествам. То есть, наличие хороших взаимоотношений не гарантирует наличия профессионального взаимодействия. И если не выстраивать данные связи специально, то обособленные педагоги, не включённые в принятие коллективных решений, не будут способны к полноценной профессиональной деятельности и не смогут осуществлять полноценную поддержку самоопределения ученика. Поэтому классный руководитель становится именно тем членом коллектива, который эти деловые связи грамотно выстраивает. Выступает в роли организатора

распределенного лидерства. Организатора, учитывающего, кто из педагогов в каких вопросах наиболее силен. Когда педагог понимает, что к нему обратились именно с этой проблемой, потому что именно он в ней наиболее силен, и является в этом вопросе лидером, педагог охотнее идет навстречу, раскрывается, потому что понимает, что обратившиеся видят его сильные стороны.

Сам учитель накапливает информацию о предметном самоопределении ученика из ежедневного анализа своих уроков и изучения результатов применения методов дидактической педагогической диагностики. Таким образом, информация классного руководителя дополняет и, возможно, корректирует диагностический фон класса, сложившийся у педагога-предметника.

В свою очередь учителя-предметники сообщают информацию классному руководителю, позволяющую ему корректировать диагностический фон класса и более полно выстраивать работу, направленную на поддержку самоопределения ученика.

Об осуществлении предметного и профессионального самоопределения учеников свидетельствует стабильность поступлений в профильные вузы, а также количество учеников, которые успешно окончили школу, о чём свидетельствует итоговая аттестация, количество учеников, получивших аттестат с отличием и получивших знак «За особые успехи в обучении», а также результаты участия школы в исследовании PISA.

Наличие осуществления личностного и социального самоопределения учеников подтверждает повышение социальной активности ребят, увеличение доли их участия в социальных проектах, волонтерстве (практически каждый ученик включён в подобные проекты). Также о наличии процесса личностного и социального самоопределения свидетельствует улучшение школьного климата, повышение его доброжелательности, снижение конфликтности и тревожности.

Об увеличении глубины понимания самоопределения для будущей жизни свидетельствует динамика представлений учеников по результатам проведения методики «Моё будущее» (рисунок 14.)

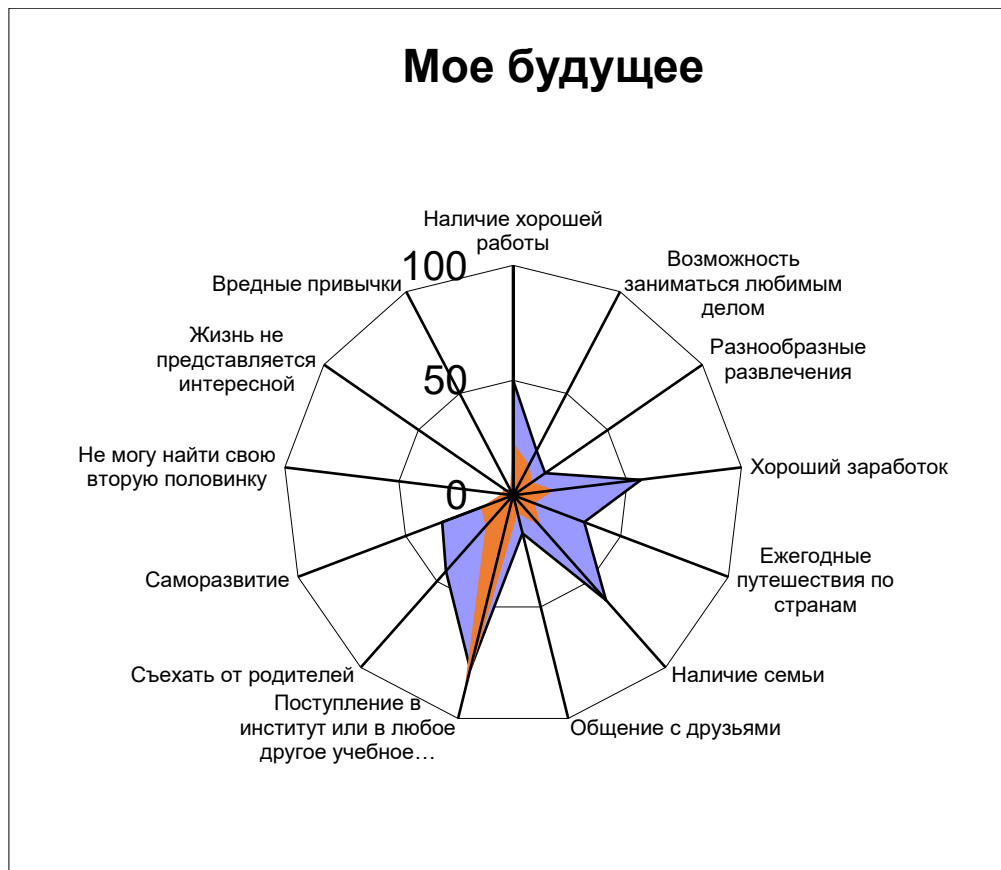


Рисунок 14. Динамика представлений о своём будущем учеников 7 (красный цвет) и 9 классов (синий цвет)

Анализ результатов проведения методики свидетельствует, что большинство 9-классников успешно осуществляют самоопределение и они становятся субъектами собственной жизни. У них формируется адекватный образ будущего, в котором преобладают положительные характеристики, но присутствует учёт и отрицательных характеристик. Большинство выборов относится к профессиональному самоопределению, но затрагиваются и вопросы личностного и социального самоопределения, что говорит о полноценном осуществлении самоопределения в процессе взросления учеников.

3.3. Подготовка учителей к использованию методик педагогической диагностики самоопределения ученика в образовательном процессе

Второе направление экспериментального исследования было связано с разработкой программ подготовки работающих учителей к использованию педагогической диагностики самоопределения школьника в образовательном процессе.

Важной частью, составляющей проблематику поддержки самоопределения ученика, является оценка готовности педагогов-практиков к её реализации [63]. Перед осуществлением подготовки педагогов к использованию методик педагогической диагностики мы осуществили оценку готовности педагогов к реализации поддержки самоопределения ученика в общеобразовательной школе.

Для оценки готовности педагогов к реализации педагогической диагностики самоопределения ученика были использованы следующие методы педагогического исследования: неформальное тестирование, контекстные задачи, рефлексия, методика профайл. Приведём описание данного опыта на примере 197 школы. В апробации приняли участие 30 учителей.

Феномен «готовность» мы рассматривали как предпосылку успешности деятельности, её первичным фундаментальным условием [147].

Под «готовностью педагогов к реализации поддержки самоопределения школьников средствами педагогической диагностики» мы понимали имеющуюся у них совокупность знаний, практических умений, наличие мотивационной составляющей, направленных на осуществление успешной поддержки процесса самоопределения учеников в образовательном процессе, осуществляемой, в том числе, при помощи цифровой среды школы.

Готовность педагога школы к реализации персонифицированного обучения включает в себя ряд характеристик, которые можно представить *тремя компонентами*:

Мотивационный – складывается из наличия у педагога потребности в реализации задачи поддержки самоопределения школьников средствами педагогической диагностики и интереса к ней. Основывается на осознании своих ценностей, а также осознания своих нравственных качеств.

Когнитивный – обеспечивается наличием у педагога школы понятия о необходимости поддержки самоопределения школьников средствами педагогической диагностики, его сущности, специфике, видах и путях осуществления, возможностях её формирования и совершенствования, а также осознания важности применения цифровой среды в процессе осуществления процесса поддержки.

Практический – обеспечивается развитием у педагога умений и навыков, необходимых для реализации задачи поддержки самоопределения школьника средствами педагогической диагностики. Понятие практического компонента готовности близко к понятию «технологическая готовность» (Т.В. Беленко, И.Ф. Исаев) [19].

Иными словами, готовность к самооценке можно обозначить формулой:
Готовность = «Хочу» + «Знаю» + «Умею».

Очевидно, что *система оценки* должна включать инструментарий, который позволит измерить все компоненты готовности. Соотнесём выделенные нами компоненты с методами, которые позволят осуществлять оценку готовности педагога к реализации поддержки самоопределения школьника средствами педагогической диагностики (таблица 17). При этом мы будем исходить из того, что в данной системе оценивания должны содержаться не только количественные методы оценки, но и качественные, что позволит не только зафиксировать наличие проблем, но и понять причину их возникновения.

Таблица 17. Соотношение компонентов готовности педагога к реализации педагогической диагностики самоопределения ученика с методами, необходимыми для включения в систему оценивания

Компоненты готовности	Что оценивается?	Методы диагностики
Мотивационный «Хочу»	Диагностика профессиональных потребностей и ценностных ориентаций	Анализ кино- и видео-фрагментов, связанных с «пониманием» персональных особенностей конкретного

		ребёнка – рефлексивная диагностика
Когнитивный «Знаю»	Наличие знаний в области поддержки самоопределения школьника средствами педагогической диагностики	Неформальные тесты по теме «Педагогическая диагностика самоопределения школьника»
Практический «Умею»	Наличие умений и навыков	Контекстные задачи по теме «Педагогическая диагностика самоопределения школьника»

Теперь обратимся к анализу образовательной практики и попробуем, опираясь на многолетний опыт наблюдения за педагогами, интервью с ними, материалы проведенных фокус-групп, вычлнить возможные типы готовности педагога к реализации поддержки самоопределения школьника средствами педагогической диагностики, учитывая возможное наличие или отсутствие каждого из её компонентов у конкретного педагога.

Соотношение наличия данных компонентов в деятельности педагога может быть представлено следующими *типами* готовности в зависимости от наличия у педагогов одного из компонентов готовности (таблица 18).

Таблица 18. *Типы готовности педагогов к реализации педагогической диагностики самоопределения школьника*

Компоненты готовности	ЭТ	РТ	ДТ
Мотивационный – «Хочу»	+	-	-
Когнитивный – «Знаю»	-	+	-
Практический – «Умею»	-	-	+

Раскроем сущностные характеристики каждого из типов готовности.

Готовность **эмоционального типа (ЭТ)**. Такой педагог понимает важность осуществления поддержки самоопределения школьника средствами

педагогической диагностики, но не обладает знаниями о том, что данный процесс собой представляет, и не владеет умениями по его осуществлению.

Готовность **рассудочного типа (РТ)**. Такой педагог имеет знания о педагогической диагностике самоопределения школьника, но не считает нужным осуществлять данный процесс.

Готовность **деятельного типа (ДТ)**. Такой педагог овладел технологиями, позволяющими осуществлять педагогическую диагностику самоопределения школьника, но применяет данные технологии, не осознавая сущностных характеристик данного процесса и не имея мотивации к его осуществлению.

Кроме этого, возможно выделение подтипов готовности, основанное на сочетании или отсутствии *нескольких компонентов* готовности (таблица 19).

Таблица 19. Подтипы готовности педагогов к реализации педагогической диагностики самоопределения школьника

Компоненты готовности	ЭРТ	ЭДТ	РДТ
Мотивационный – «Хочу»	+	+	-
Когнитивный – «Знаю»	+	-	+
Практический – «Умею»	-	+	+

Раскроем сущностные характеристики каждого из подтипов готовности.

Эмоционально-рассудочный тип (ЭРТ). Такой педагог мотивирован на решение проблемы поддержки самоопределения школьника средствами педагогической диагностики и даже знает его сущностные характеристики, но не осведомлён о реальных путях осуществления персонификации.

Эмоционально-деятельностный тип (ЭДТ). Такой педагог мотивирован на осуществление поддержки самоопределения школьника средствами педагогической диагностики и даже владеет технологиями по его осуществлению, но не имеет системных знаний о данном процессе.

Рассудочно-деятельностный тип (РДТ). Педагог такого типа хорошо осведомлён о сущностных характеристиках поддержки самоопределения

школьника средствами педагогической диагностики и даже владеет технологиями его реализации, но не считает это нужным.

Кроме этого, можно также выделить еще два, так называемых полярных подтипа, характеризующих критическую неготовность и абсолютную готовность (таблица 20.).

Таблица 20. *Полярные подтипы готовности педагогов к реализации педагогической диагностики самоопределения школьника*

Компоненты готовности	не ЭРДТ	ЭРДТ
Мотивационный – «Хочу»	-	+
Когнитивный – «Знаю»	-	+
Практический – «Умею»	-	+

Раскроем сущностные характеристики каждого из подтипов полярной готовности.

Критическую неготовность характеризует тип (**не ЭРДТ**). Педагог такого типа не мотивирован на осуществление педагогической диагностики самоопределения школьника, не знает её сущностные стороны и не владеет умениями, необходимыми для её осуществления.

Абсолютную готовность характеризует тип (**ЭРДТ**). Педагог такого типа мотивирован на осуществление педагогической диагностики самоопределения школьника, знает сущностные стороны этого процесса и владеет умениями, необходимыми для его осуществления.

Приведём примеры осуществления оценки готовности к реализации педагогической диагностики самоопределения школьника двух учителей и определенные в этой связи для них модули для повышения квалификации.

Первый пример описывает анализ готовности к реализации педагогической диагностики самоопределения школьника Юлии Игоревны, учителя русского языка с опытом работы более 15 лет. *Юлия Игоревна, выполнила очень подробный рефлексивный анализ видеофильма, посвященного педагогической диагностике самоопределения школьника. Сделала вывод о том, что только такой подход к преподаванию имеет гуманный характер и способствует «обретению себя»*

учеником. Предложила свои медиаресурсы, посвящённые важности процесса педагогической диагностики самоопределения школьника. На этапе оценки когнитивного компонента Юлия Игоревна продемонстрировала глубокое понимание сущностных сторон процесса педагогической диагностики самоопределения школьника. Отдельно остановилась на важности включения процесса самопознания в процесс педагогической диагностики самоопределения школьника. На этапе оценки практического компонента были обнаружены существенные затруднения. Юлии Игоревне была предложена задача, связанная с выстраиванием ИОМ для одарённого ученика. Решить её Юлия Игоревна не смогла, оговорив, что ей никто не позволит разрушать классно-урочную систему. И ничего о таком опыте ей не было известно. Цифровых вариантов решения проблемы ею также не было предложено. На основе данных оценки был сделан вывод, что тип готовности Юлии Игоревны относится к эмоционально-рассудочному типу (ЭРТ) и ей нужен третий модуль повышения квалификации.

Второй опыт описывает анализ готовности к осуществлению педагогической диагностики самоопределения школьника Светланы Николаевны, учителя географии с опытом работы более 15 лет. При анализе видеофильма педагог не увидел необходимости в персонификации образования. Желание помочь и поддержать главный герой у неё не вызвал. Ею была высказана претензия к родителям, вырастившим своеговольного ребёнка. При оценке знаниевой составляющей была выявлена полная неосведомленность в сущностных характеристиках понятия педагогическая диагностика самоопределения школьника. Педагог подразумевал под данным понятием индивидуализацию образования. Особенную сложность вызвало понимание принципа событийности в реализации педагогической диагностики самоопределения школьника. Умения в данной области были обнаружены лишь отчасти, и только по отношению к осуществлению процесса воспитания. На основе данных проведённой оценки был сделан вывод о том, что тип готовности Светланы Николаевны относится к критическому (не ЭРДТ) и ей нужно прохождение всех трех модулей.

Для осуществления процесса самооценки нами был разработан вариант методики, включающий в себя 8 профайлов, разработанных в соответствии с выделенными типами и подтипами готовности, читая которые педагог сам сможет отнести себя к какому-либо из профайлов и сам определить необходимые ему пути повышения квалификации. Данная методика получила название «Профайл готовности педагога к реализации персонифицированного обучения». Приведём данные профайлы, из которых выбирает педагог.

Профайл № 1. «Чувствую» (ЭТ)

Вы понимаете, что все дети разные и ко всем подходить одинаково – неправильно. Вы испытываете чувство сопереживания, когда Вы видите, что у ребёнка что-либо не получается. И, наоборот, радуетесь победам своих детей. Вам хотелось бы лучше разобраться в том, что такое педагогическая диагностика самоопределения школьника и как научиться её осуществлять самому.

Профайл № 2. «Знаю» (РТ)

Вы знакомы с исследованиями, относящимися к педагогической диагностике самоопределения школьника. Но Вы не видите необходимости внедрять её в современный образовательный процесс. И к тому же не знаете реальных примеров того, как это может осуществляться в современной школе.

Профайл № 3. «Умею» (ДТ)

Вам повезло ознакомиться с отечественными или зарубежными технологиями осуществления педагогической диагностики самоопределения школьника, но вот системных знаний о том, что это такое Вы не имеете. Не очень ясным для Вас является вопрос о том, зачем Вам как педагогу необходимо осуществление педагогической диагностики и Вам хотелось бы в этом разобраться.

Профайл № 4. «Чувствую и знаю» (ЭРТ)

Вы чётко осознаете необходимость педагогической диагностики самоопределения школьника и даже разобрались в её сущностных

характеристиках, изучили статьи и публикации на эту тему. Но вот как это сделать в современной школе Вы не очень понимаете.

Профайл № 5. «Чувствую и умею» (ЭДТ)

Вы понимаете необходимость педагогической диагностики в современной школе и даже знакомы с технологиями осуществления педагогической диагностики самоопределения школьника, но не имеете системных знаний об этом.

Профайл № 6. «Знаю и умею» (РДТ)

Вы знаете всё о процессе педагогической диагностики самоопределения школьника в современной школе, изучили опыт её внедрения в современной школе, но не считаете, что в современной школе она действительно необходима.

Профайл № 7 «Я не в теме» (не ЭРДТ)

Вы считаете, что процесс педагогической диагностики самоопределения школьника ничем не отличается от процесса индивидуализации, и не видите причины изменять процесс обучения в современной школе на основе данных педагогической диагностики. Не имеете знаний и умений в области педагогической диагностики самоопределения школьника.

Профайл № 8 Профессионал (ЭРДТ)

Вы уверены в необходимости педагогической диагностики самоопределения школьника. Знаете её сущностные стороны и способы её применения в современной школе.

Как можно применять методику профайл? Наиболее целесообразен последовательный пример оценки, при котором педагог сначала сам выбирает свой профайл, а затем проходит все этапы оценки, что позволит сделать участие педагога в процессе оценки более осознанным.

Авторами было проведено внедрение методики «Профайл готовности педагога к реализации педагогической диагностики самоопределения школьника» в 197 школе Центрального района Санкт-Петербурга с последующей проверкой полученных

результатов при помощи разработанной нами совокупности методов. При опросе коллектива школы была получена следующая статистика (таблица 21.).

Таблица 21. Результаты внедрения системы внешнего оценивания и самооценки готовности педагога к реализации педагогической диагностики самоопределения школьника

Тип готовности	Профайл	Результат самодиагностики	Итоговая оценка (до обучения)	Итоговая оценка (после обучения)
(ЭТ)	Профайл № 1. «Чувствую»	13 чел.	15 чел.	1 чел.
(РТ)	Профайл № 2. «Знаю»	2 чел.	2 чел.	3 чел.
(ДТ)	Профайл № 3. «Умею»	5 чел.	3 чел.	4 чел.
(ЭРТ)	Профайл № 4. «Чувствую и знаю»	1 чел.	1 чел.	3 чел.
(ЭДТ)	Профайл № 5. «Чувствую и умею»	1 чел.	1 чел.	8 чел.
(РДТ)	Профайл № 6. «Знаю и умею»	2 чел.	1 чел.	2 чел.
(не ЭРДТ)	Профайл № 7. «Я не в теме»	8 чел.	10 чел.	0 чел.
(ЭРДТ)	Профайл № 8. «Профессионал»	1 чел.	0 чел.	12 чел.
		33 чел.	33 чел.	33 чел.

В результате соотнесения итогов внешней оценки и самооценки было установлено незначительное их расхождение, что подчеркивает эффективность включения методики самооценки в систему оценки готовности педагогов к реализации педагогической диагностики самоопределения школьника.

Анализ результатов самооценки и внешней оценки показал, что состояние готовности педагогов к реализации педагогической диагностики самоопределения школьника характеризуется полярностью: *преобладает эмоциональный тип (ЭТ)*

такой готовности (15 из 33 человек), который понимает важность осуществления поддержки самоопределения школьника средствами педагогической диагностики, но не обладает знаниями о том, что данный процесс собой представляет, и не владеет умениями по его осуществлению. Но велика также группа педагогов, которые обладают *критической неготовностью (не ЭРДТ)* (10 из 33 человек) – педагог такого типа не мотивирован на реализацию педагогической диагностики самоопределения школьника, не знает его сущностных сторон и не владеет умениями, необходимыми для осуществления этого процесса.

Разработанная система оценки доказала свою продуктивность. Она позволяет получить данные о состоянии готовности педагогов общеобразовательных школ к реализации педагогической диагностики самоопределения школьника и, опираясь на них, оказать педагогам необходимую научно-методическую поддержку в развитии такой готовности.

На основе проведенного исследования были разработаны курсы повышения квалификации включающие в себя отдельные модули. Применение данных модулей возможно как по отдельности, так и в совокупности.

В процессе создания программы повышения квалификации были разработаны модули, позволяющие корректировать каждый из компонентов готовности:

Модуль 1. Для коррекции **мотивационной готовности**, включающий в себя «мягкие» рефлексивные технологии, позволяющие педагогу ощутить себя на месте ученика, образование которого не носит диагностикоориентированный характер. Также в модуле предлагается также знакомство с кейсами, решение которых основано на процессе педагогической диагностики самоопределения школьника.

Модуль 2. Для коррекции **когнитивной готовности**, включающий в себя лекционные и практические занятия по теме педагогической диагностики самоопределения школьника, раскрывающий её принципы и условия осуществления.

Модуль 3. Для коррекции **практической готовности**, включающий в себя знакомство с банком методик, позволяющих осуществлять педагогическую

диагностику самоопределения школьника, на основе опыта российских и зарубежных школ.

По временным затратам модули не являются равнозначными. Наибольшее количество часов занимает Модуль 1, так как именно он является ключевым и решающим наиболее сложные задачи.

Представим необходимость включения каждого из модулей в процесс повышения квалификации педагогов (таблица 22).

Таблица 22. Определение модулей ПК в соответствии с типами и подтипами готовности педагога к реализации педагогической диагностики самоопределения школьника

Тип готовности	Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3
ЭТ	-	+	+
РТ	+	-	+
ДТ	+	+	-
ЭРТ	-	-	+
ЭДТ	-	+	-
РДТ	+	-	-
не ЭРДТ	+	+	+
ЭРДТ	-	-	-

Уточним, как осуществлялось обучение педагогов в школе. Было принято решение обучать педагогов разных типов совместно, но при этом предлагать им разные задания, разработанные с учётом их типа готовности. Кроме этого, тип готовности педагога влиял на его ролевую позицию во время прохождения практикумов. Наиболее готовые по данному модулю педагоги выступали в роли помощников, лидеров групповой работы, академических консультантов. Так, при прохождении первого модуля педагоги с эмоциональной готовностью делились своим опытом в области педагогической диагностики, готовностью осуществлять помощь и поддержку ученику.

После итоговой диагностики результатов обучения (таблица 21) было проведено сравнение результатов до и после обучения. Сравнение показывает, что возросло количество педагогов, готовность которых можно определить как

высокую и всестороннюю. Чуть меньше половины педагогов выбрали профайл «Профессионал», который характеризуется уверенностью в необходимости педагогической диагностики самоопределения школьника. А также знанием её сущностных сторон и способов её применения в современной школе. И еще 8 человек выбрали положительный, значимый профайл «Чувствую и умею», который характеризуется пониманием необходимости педагогической диагностики в современной школе, знакомством с технологиями осуществления педагогической диагностики самоопределения школьника, и отсутствием системных знаний об этом. Что позволило сделать вывод об успешности проведённого обучения.

И вместе с тем снизилось количество педагогов, готовность которых включала в себя лишь один компонент, и никто из педагогов не выбрал профайл «Я не в теме», который характеризуется тем, что педагоги не имеют знаний и умений в области педагогической диагностики самоопределения школьника.

Повышение квалификации проходило в форме рефлексивных практикумов (описание представлено ниже), на первом этапе которых предлагается решение педагогической задачи.

Были проведены рефлексивные практикумы на темы: «Ценности и смыслы профессии учитель», «Педагогическая диагностика», «Самоопределение ученика», «Педагогическая рефлексия», «Интуитивная педагогическая диагностика», «Помогающий стиль», «Педагогическая поддержка ученика», «Диагностический фон класса и ученика», «Методики педагогической диагностики ученика».

С учётом различных типов готовности были разработаны практикумы. Каждая из тем практикумов была ориентирована на определенный модуль (представлены в таблице 23).

Таблица 23. Соотношение тем модулей и тем рефлексивных практикумов

Модуль	Тема
Модуль 1. Для коррекции мотивационной готовности	«Ценности и смыслы профессии учитель», «Педагогическая рефлексия», «Помогающий стиль»

Модуль 2. Для коррекции когнитивной готовности	«Педагогическая диагностика», «Интуитивная педагогическая диагностика», «Самоопределение ученика»
Модуль 3. Для коррекции практической готовности	«Педагогическая поддержка ученика», «Диагностический фон класса и ученика», «Методики педагогической диагностики ученика»

Рефлексивные практикумы запатентованы как электронный образовательный ресурс «**Педагогические рефлексивные практикумы**» (Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ № 2016617225), который представляет собой специальную рефлексивную форму занятия, включающую в себя 6 этапов, в соответствии с таксономией Б. Блума в аффективной сфере и предполагающей включение методик педагогической диагностики на четырех этапах занятия. Ресурс прошёл положительную апробацию в 307 школе.

Опыт проектирования структуры практикумов представлен в публикациях [69; 212].

Кратко опишем каждый из этапов практикума.

1. Проблемный этап. Это этап вхождения или погружения в проблему. Цель данного этапа – привлечь и удержать внимание слушателей, познакомить их с проблемой. На данном этапе перед слушателями ставится проблема в форме ситуационной или контекстной задачи, либо описывается педагогическая ситуация из практики, либо приводится метафорическая подача проблемы в форме притчи, легенды.

Далее мы предлагаем проанализировать слушателям данную ситуацию и поискать причины возникших трудностей. Таким образом, слушатели погружаются в проблему и имеют возможность посмотреть на неё с разных точек зрения.

2. Теоретический этап. Целью этапа является объяснение информации, необходимой для решения данной проблемы. На этом этапе слушателям сообщается минимум теоретической информации, необходимой для решения проблемы. Дополнительно могут быть представлены презентации, необходимые

для знакомства с теорией вопроса, а также тексты для самостоятельной работы слушателей.

3. Этап эмоционального осмысления. Целью этого этапа является осмысление проблемы. Здесь ведущий предлагает слушателям материалы, необходимые для более глубинного изучения темы занятия. Для эмоционально-ценностного осмысления проблемы педагогам необходимо активизировать свой рефлексивный потенциал посредством просмотра видеофрагментов из художественных фильмов, мультфильмов, видеороликов, видеонаблюдений из практики.

4. Практико-деятельностный этап. Его цель – поиск путей разрешения проблемы и ответ на вопрос: «Какие методы решения проблемы существуют?» Какие задания здесь наиболее целесообразны? Путь решения проблемы может быть найден в игре, инсценировке, моделирующей подобную ситуацию. Итогом работы на данном этапе должно стать задание – составить опорную таблицу, алгоритм, схему, памятку для ученика, в которой будут отражены основные рекомендации, необходимые для разрешения данной проблемы.

5. Рефлексивный этап. Цель данного этапа – осмысление своего отношения к нормам и ценностям и определение сформированности у себя глубины понимания изучаемой проблемы. На данном этапе применяется весь спектр методик рефлексивной диагностики.

6. Этап решения проблемы. Здесь происходит заключительное обращение к обозначенной в начале проблеме, с целью её решения. Цель – распространение полученных знаний и ценностных ориентаций на деятельность. Итогом может стать совет, вывод, открытое письмо, описание необходимого действия.

Формат ценностно-смысловых практикумов позволяет сделать обучение максимально практико-ориентированным, снабдить педагога необходимым минимумом теоретической информации, затронуть эмоционально-рефлексивный потенциал педагога и предложить практические советы, необходимые для развития познавательного интереса учеников с помощью рефлексивных технологий [59].

Пример одного из практикумов «Помогающий стиль» представлен в Приложении 10.

Во время обучения при изучении темы практикума «Самоопределение ученика» педагоги были ознакомлены и с методиками «Профайл самоопределения ученика» и «Профайл для педагогической поддержки самоопределения ученика» (описаны в главе 2, представлены в Приложениях 6 и 7. Целью применения данной методики является самодиагностика педагогом своих профессиональных дефицитов в сфере педагогической диагностики самоопределения ученика. Методика представляет собой перечень умений педагога в форме утверждений, сформулированных в соответствии с отобранными показателями, а педагогу необходимо подтвердить или опровергнуть данное высказывание.

Обучение работающих педагогов-учителей осуществлялось с использованием педагогических задач, предъявляемых педагогам на первом этапе практикума. Для эксперимента были *отобраны педагогические задачи*, направленные на поддержку самоопределения ученика (см. Приложение 11). Решение этих задач предполагало использование педагогической диагностики, для этого был разработан теоретический поддерживающий модуль по методам педагогической диагностики. В ходе обучения реальные профессионально-педагогические задачи решались как коллективно, так и индивидуально.

По данным контрольных измерений у педагогов произошли следующие изменения: учителя стали делать меньше ошибок в решении задачи за счёт более глубокого понимания логики решения педагогической задачи; осуществлять выбор методов диагностики, необходимых для изучения ситуации; «видеть» в задаче большее количество контекстов и предлагать более адекватные способы поддержки самоопределения ученика (рисунок 15). Умение использовать педагогическую диагностику проявлялось на следующих этапах решения задачи:

1. осознание проблемной ситуации и её вербализация;
2. поиск информации различными методами, включая диагностические процедуры;

3. перевод задачи в группу вопросов и необходимых действий, осуществленных по результатам диагностики;
4. конструирование способов решения задачи и выбор инструментария, с учётом диагностического фона класса, ученика;
5. наличие этапа коррекции с применением формирующего диагностирования;
6. установление соответствия предлагаемого решения этико-правовым нормам.

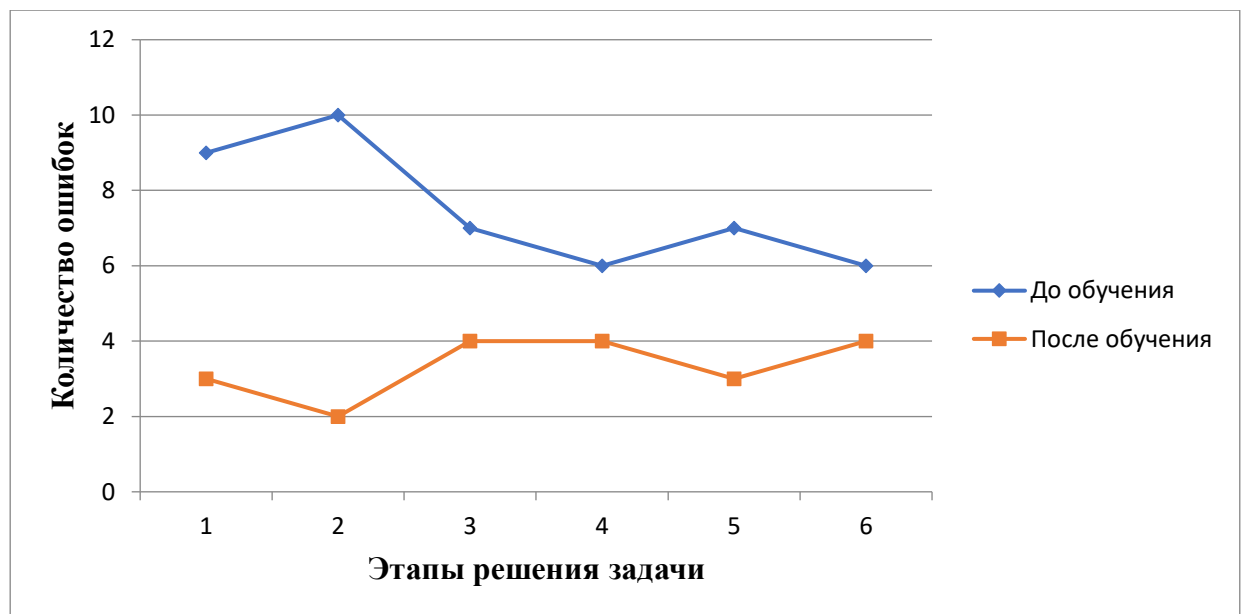


Рисунок 15. Среднее количество ошибок, допущенных учителями в решении задач содействия самоопределению школьника до и после обучения

После обучения проводился повторный замер готовности педагогов к применению педагогической диагностики самоопределения ученика. На рисунке 15 представлены результаты итоговой оценки и дано её сравнение с итогами диагностики готовности до обучения.

Опыт реализации данных практикумов в школах Санкт-Петербурга свидетельствует о том, что построение содержания практикумов через ценности и смыслы учительской профессии с использованием методик актуализации рефлексивных процессов способствует развитию умения рассмотреть педагогическую ситуацию с различных сторон, оценить её и найти оптимальные

пути решения, а также становлению у учителей правильного ценностно-смыслового отношения к проблемам взаимодействия в системе «учитель-ученик».

Показателями продуктивности данного локального эксперимента стали изменения в профессиональной деятельности педагогов, которые фиксировались изменениями в образовательном процессе и выражались:

- значительным увеличением количества заданий, которые стали задавать учителя, связанных с личностными целями ученика в образовании;
- наличием заданий для единства учебной и внеучебной деятельности, которые позволяют учитывать интересы и мотивы обучающихся;
- появлением заданий, связанных с рефлексией, направленной на осознание того, что ученик выбирает и почему. В построении структуры уроков и отбора их содержания учитывались диагностические фоны как отдельных классов, так и отдельных учеников.

Посещение уроков свидетельствовало о том, что уроки стали интереснее, а педагоги больше внимания стали уделять общению с детьми. Рефлексивные методики использовались педагогами как постоянные элементы работы с учениками, а также как основа системной самооценки уроков.

В деятельности учеников увеличилось осознание важности умения осуществлять:

- выбор учебных заданий;
- коммуникацию (умение эффективно взаимодействовать с одноклассниками и учителями);
- выбор профиля обучения и устойчивости при обучении внутри него.

Помимо обучения педагогов опытно-экспериментальных школ шло обучение педагогов на базе ИМЦ Адмиралтейского района на курсах повышения квалификации. Программа повышения квалификации прошла экспертизу в Академии постдипломного педагогического образования (АППО) и была рекомендована к внедрению. Было обучено более 100 учителей. Отзывы педагогов свидетельствовали о высокой оценке полученных знаний. Пятнадцать

обучающихся выразили желание посетить семинары, которые организовывают 197, 307 школы и гимназия при ГРМ в рамках опытно-экспериментальной деятельности.

3.4. Подготовка студентов бакалавриата и магистратуры к использованию методик педагогической диагностики самоопределения ученика в образовательном процессе

Программы обучения студентов *бакалавриата* реализовывались путём включения тем, посвящённых педагогической диагностике, в учебные курсы дисциплины «Педагогика», а также реализации общеуниверситетского курса по выбору «Педагогическая диагностика в образовательной практике» (данный курс выбрало более 100 студентов 4 курса практически со всех факультетов РГПУ им. А.И. Герцена). Результативность освоения предложенных тем определялась в соответствии с критерием, согласно которому обучение педагогической диагностике способствует пониманию бакалаврами сущности профессиональной педагогической деятельности. Для диагностики на заключительном этапе обучения студентам были даны эссе и интервью, были проведены фокус-группы.

Из анализа эссе «Зачем нужна педагогическая диагностика?» были получены сведения о том, что студенты понимают важность педагогической диагностики в профессиональной деятельности педагога, о чём свидетельствуют их ответы. Количественная обработка результатов анализа эссе студентов-бакалавров представлена на рисунке 16 и свидетельствует о том, что, по мнению студентов-бакалавров, педагогическая диагностика действительно позволяет осознать смысл педагогической профессии, стать более компетентным педагогом, понимающим своих учеников и причины их проблем.

Педагогическая диагностика позволяет.....



Рисунок 16. Представление студентов-бакалавров РГПУ им. А.И. Герцена относительно роли педагогической диагностики в образовательном процессе

Из данных, полученных в результате проведения фокус групп, стало очевидно, что 75 процентов студентов высказывают свою заинтересованность вопросами поддержки ученика, основанной на педагогической диагностике, и планируют продолжать самообразование в данном направлении. Высказывания студентов свидетельствовали о том, что педагогическая диагностика самоопределения действительно помогает им решать другие педагогические задачи.

В результате экспериментальной апробации отдельных тем, отвечая на заинтересованность и запросы студентов, данная тема вошла в изучение для всех факультетов и в курс «Педагогика школы», и как центральная задача в курс «Решение педагогических задач».

Учебный курс «Решение педагогических задач» построен по принципу поступательного освоения каждой из групп задач, к решению которых должны быть готовы все выпускники педагогических вузов. Освоение курса начинается с группы задач «Видеть ученика в образовательном процессе». Именно в данном

разделе бакалавры знакомятся с основными сущностными характеристиками педагогической диагностики. В этом разделе объясняется, что задача «Видеть ученика» является основным ценностно-смысловым ориентиром всех других педагогических задач. А также то, что эта задача входит в условие любой задачи, поскольку педагогу важно знать, для каких учеников эта задача будет решаться и для чего. Бакалавры изучают примеры использования педагогической диагностики в решении профессиональной педагогической задачи.

В течение 2020 и 2021 годов после введения темы «Педагогическая диагностика» в курсы «Педагогика школы» и «Решение педагогических задач» в институте педагогики, на филологическом и географическом факультетах (Группа А) студенты решали задачи на педагогической практике.

Результаты решения задач студентами группы А были соотнесены с результатами решения задач на практике группы Б (студентов факультета математики, факультета химии и института информационных технологий и технологического образования), где такое обучение не осуществлялось.

Проведенное сравнение показало: студенты группы А глубже осознают суть проблемной ситуации, более активно используют методики педагогической диагностики в решении задач, осуществляют оценку сформулированных решений и выводов (рисунок 17).

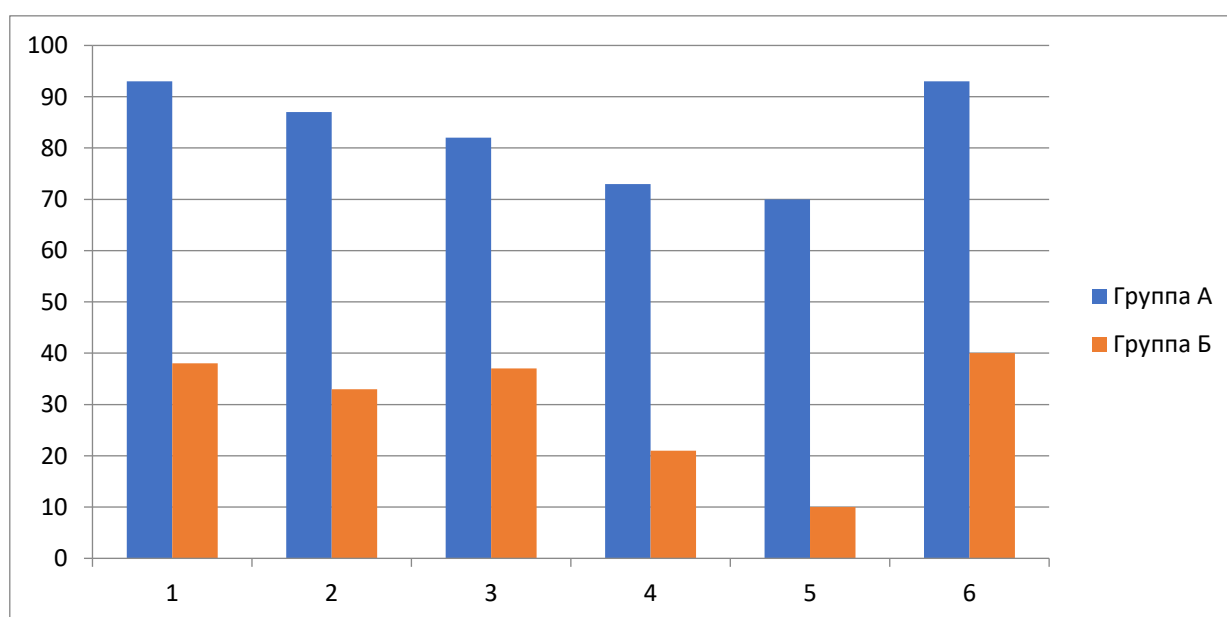


Рисунок 17. Процент студентов, успешно решивших задачу в период практики (группа А и группа Б)

Остановимся на описании особенностей курса по выбору «Педагогическая диагностика в образовательном процессе» (этапы процесса планирования учебной программы, определение приоритетов программы). Проведём обоснование этапов проектирования и критериев отбора содержания учебных программ по педагогической диагностике, позволяющих учителю осуществлять поддержку и сопровождение ученика в образовательном процессе.

Для отбора содержания нами изучались установленные стандарты содержания образования (государственные стандарты (ФГОС ВО), требования к формированию диагностической компетентности учителя, разработанные в рамках компетентностного подхода в РГПУ им. А.И. Герцена и анализировались имеющиеся варианты подобных учебных программ [71].

Современный учитель в соответствии с требованиями ФГОС должен знать образовательные возможности, потребности, достижения личности на различных этапах её развития, уметь проектировать индивидуальные программы социально-педагогического сопровождения в различных социально-институциональных условиях, что обусловило необходимость включения вопросов педагогической диагностики, как в цикле учебных предметов педагогической направленности, так и в форме спецкурсов, элективных курсов, а также в программе педагогических практик.

Необходимые для осуществления педагогической диагностики знания и умения могут быть актуализированы и сформированы в рамках разработанной нами учебной программы по педагогической диагностике: «Педагогическая диагностика в образовательном процессе».

В проектировании данной учебной программы по педагогической диагностике нами была использована концепция Г. Виггинса и Д. Мактая [311], составляющая три этапа: определение желаемых результатов, определение приемлемых доказательств, планирование элементов учебного процесса и технологий обучения. Обратимся к рассмотрению выделенных этапов.

На *первом этапе* осуществлялось определение желаемых результатов.

Как начиналась разработка представляемых программ? Сначала изучались образовательные стандарты, требования к диагностической компетентности и варианты существующих учебных программ, затрагивающих вопросы диагностики и изучения личности ученика педагогом.

Принимая во внимание тот факт, что стандартное содержание образования обычно превышает тот материал, который реально можно охватить, необходимо производить отбор материала. Для определения приоритетов в учебной программе Г. Виггинс и Д. Мактай [311] предлагают систему трёх вложенных друг в друга кругов, показанных на рисунке 18.

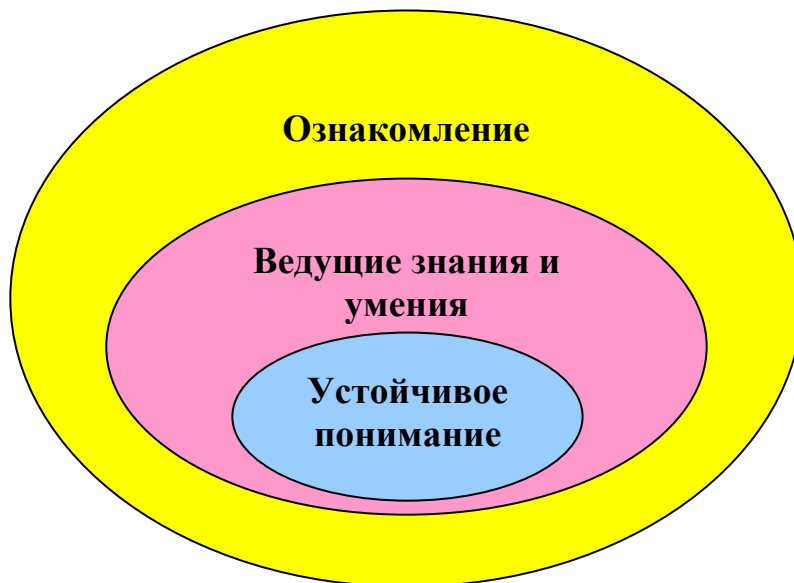


Рисунок 18. Определение приоритетов в учебной программе

Определим наполнение трёх кругов, применительно к учебным программам по педагогической диагностике. Невозможно охватить все знания о педагогической диагностике, поэтому самый большой круг определяет те знания, с которыми студентам будет достаточно простого ознакомления. В начале курса по педагогической диагностике студентам имеет смысл ознакомиться с историей становления педагогической диагностики в России [65] именно в ознакомительном плане. Ознакомительный ракурс целесообразен и в представлении темы «Оценочная деятельность учителя» [55]. В данном случае, имея в виду цели курса, для студентов будет достаточно приобрести общие знания, которые будут

оцениваться с помощью сообщений, подготавливаемых студентами и тестовых вопросов.

Г. Виггинс и Д. Мактай указывают, что в среднем круге выбор сужается, и определяются наиболее важные знания (факты, концепции, принципы) и умения (технологии, стратегии, методы).

Охарактеризуем наполнение «среднего» круга относительно учебных программ по педагогической диагностике. Характеристики методов качественной и количественной диагностики, а также изучение различий между ними, основанных на определенных нормах и критериях, необходимо рассматривать, как базовые знания в курсе по педагогической диагностике, а ожидаемым результатом должно стать умение студентов применять эти методы.

Согласно предложенной модели самый маленький круг представляет собой знания, которые наиболее тщательно отбираются для «устойчивого понимания». Достижение устойчивого понимания завершает обучение по курсу. Термин «устойчивое понимание» относится к особо важным понятиям и глубокому пониманию, к проникновению в суть вопроса, к тому, что сохранится у студентов после того, как они забудут мелкие детали.

В курсе изучения педагогической диагностики такими понятиями выступают понятия «понимание ученика», «рефлексивная диагностика», «интуитивная диагностика».

При разработке программы, необходимо определить, что должно быть понято обучающимся из изучаемого содержания образования и отдельных тем. Г. Виггинс и Д. Мактай предлагают четыре фильтра для отбора понятий и процессов, которые должны быть освоены с точки зрения понимания.

Первый фильтр позволяет ответить на вопрос: Какие понятия, темы, процессы следует отнести к «важным понятиям», имеющим устойчивую ценность?

Стержневыми понятиями учебного курса по педагогической диагностике выступают понятия: сопровождение и поддержка ребёнка, объясняющие миссию педагогической диагностики, а также этические нормы педагогического диагностирования.

Второй фильтр необходим для ответа на вопрос: является ли данное понятие, тема или процесс действительно важным для данной дисциплины?

При изучении предмета необходимо не только представление знания, но и разъяснение студентам, как образовались данные знания, как их проверяют и как используют. Необходимо включение студентов в проведение научных исследований, создание письменных сообщений с разными целями (для того, чтобы проинформировать, убедить, оправдать) для реальных аудиторий, интерпретируя исторические события и трактуя первоисточники, применяя различные методы для решения реальных жизненных проблем, изучая и критикуя книги и кинофильмы, обсуждая вопросы социальной и экономической политики.

Подобное обучение переключает студента с роли пассивного получателя знаний на более активную роль «конструктора смысла» [297].

Третий фильтр необходим, чтобы выяснить в какой степени понятие, тема или процесс нуждаются в раскрытии?

При изучении курса педагогической диагностики наиболее трудными для понимания являются проблемы определения границ применения различных видов диагностики (педагогической, психологической, социологической). Сложными для понимания являются разграничения функций педагогической диагностики, мониторинга и аттестации. Вызывает большое количество вопросов процесс интерпретации полученных данных, особенно качественных методов диагностики.

Четвёртый фильтр необходим для ответа на вопрос: какие понятия, темы, процессы потенциально наиболее увлекательны для студентов?

Некоторые понятия изначально интересны для студентов (в нашей учебной программе – это тема «Рефлексивная педагогическая диагностика», тема «Роль педагогической диагностики в решении педагогических задач»). Есть темы, которые сначала кажутся сухими и скучными, но их можно «оживить» с помощью исследований, моделирования ситуаций, дискуссий, включения интерактивных технологий. Так, при изучении темы «Шкалирование» мы сталкивались с тем, что материал достаточно «сухой» и поэтому не вызывает заинтересованности у

студентов при его традиционном изложении. После включения в изучение данной темы технологии кейсов – тема стала более легко и результативно усваиваться.

Обратимся к рассмотрению *второго этапа* процесса планирования учебной программы.

Раскроем особенности работы на втором этапе – этапе определения приемлемых доказательств [75].

Мы можем соотнести обозначенные выше различные методы диагностики с системой вложенных кругов, чтобы показать связь между приоритетами учебной программы и их диагностикой (рисунок 19.).

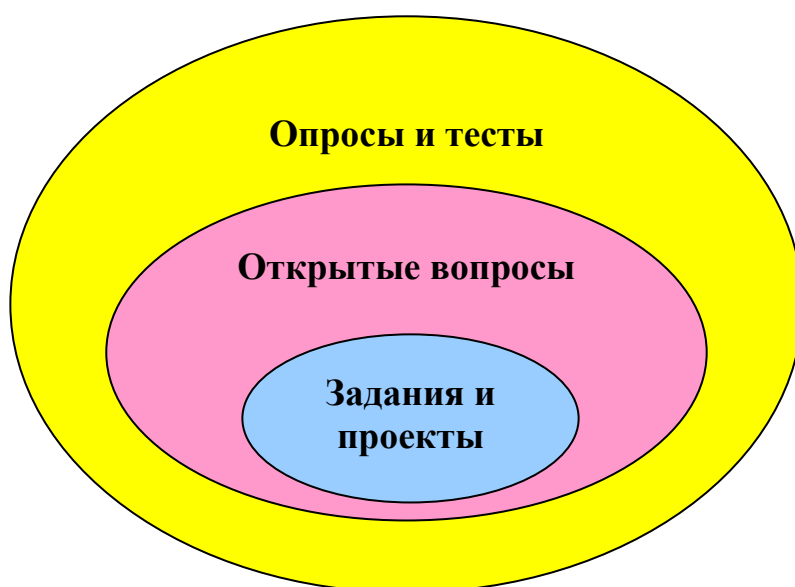


Рисунок 19. Приоритеты учебной программы и методы диагностики

Обратимся к рассмотрению *третьего этапа* процесса планирования учебной программы. После того, как определились результаты (устойчивое понимание) и соответствующие доказательства понимания, целесообразно начинать планирование элементов учебного процесса как такового.

На этом этапе планирования необходимо рассмотреть несколько ключевых моментов:

1. Какие знания (факты, концепции, принципы) и умения необходимо приобрести студентам, чтобы они задействовали их и смогли работать эффективно, чтобы достичь желаемых результатов?

2. Какие виды занятий будут способствовать освоению студентами необходимых знаний и умений?
3. Чему надо учить, к чему надо «обращаться многократно» и как это лучше сделать с точки зрения целей учебной деятельности?
4. Какие материалы и ресурсы больше всего подходят для достижения этих целей?

Соотнеся требования к выделению приоритетов учебной программы и методов диагностики, определяющих глубину понимания изучаемой проблемы, мы сформулировали следующее положение: чем значимее для понимания изучаемой проблематики тема, тем более глубинными должны являться методы диагностики, её осуществляющие.

Итак, заканчивая рассмотрение данного вопроса, следует ещё раз подчеркнуть, что необходимо начинать планирование деталей учебного процесса – выбирать методы обучения, определять порядок следования тем, подбирать материалы и ресурсы – только *после* того, как будут определены желаемые результаты и методы диагностики. Данный подход к выстраиванию учебных программ по педагогической диагностике позволит не только осуществить становление диагностической компетентности у будущих учителей, но и заставит задуматься будущих учителей: «А как я буду диагностировать понимание у своих учеников? Какие методы и когда я буду применять?»

Кратко опишем опыт подготовки *магистрантов* направления «Педагогическое образование» к использованию педагогической диагностики в образовательном процессе (Приложение 12).

Осуществлялось обучение магистрантов для 9 образовательных программ с количеством магистрантов – 98 человек. По отзывам студентов, наибольшую значимость для них представляли темы, связанные с качественными методами педагогической диагностики, а тема «Рефлексивная диагностика» определяется магистрантами, как наиболее значимая.

Результативность освоения различных аспектов педагогической диагностики в магистратуре определялась в соответствии с наличием критериев умения

использовать методики педагогической диагностики для решения проблем магистерских диссертаций. О продуктивности предложенного подхода к обучению магистрантов свидетельствует то, что произошли изменения в выборе методик педагогической диагностики, необходимых для решения задач (от выбора исключительно количественных методик, произошёл переход к выбору и качественных методик диагностики), стала глубже проводимая магистрантами интерпретация полученных в результате педагогической диагностики данных, появились обоснованные рекомендации по поддержке ребёнка, на основе данных полученных в результате диагностики.

Анализ работ магистрантов подтверждает, что введение курса педагогической диагностики, где в центре изучения идёт обращение к качественным методам педагогической диагностики, действительно позволило магистрантам глубже понять суть изучаемой проблемы и решить её, что отразилось в диссертационных исследованиях магистрантов. В своих диссертационных исследованиях магистранты использовали методы педагогической диагностики. Так, в диссертациях, связанных с каким-либо направлением самоопределения ученика, магистранты для того, чтобы узнать сформированность компонентов самоопределения до и после формирующего эксперимента используют методики педагогической диагностики; на этапе формирующего эксперимента применяют рефлексивные методики педагогической диагностики для осознания проблем и самопознания учеников и учителей. Судя по высоким отзывам работодателей на защите диссертаций магистранты в своих исследованиях берут актуальные проблемы и представляют успешное решение этих проблем, что обуславливается тем, что магистрантами были использованы качественные методики педагогической диагностики. Приведём примеры.

Корытник Елизавета Евгеньевна в диссертации по теме «Педагогическая поддержка неуспевающих учеников в цифровой среде основной школы» применяла на констатирующем этапе эксперимента в своём исследовании методики: Методика «ALACT-модель», профайл «Десятка», «Рефлексивные вопросы». На формирующем этапе исследования Елизавета Евгеньевна применила

«Профайл школьной успешности», который позволяет на основе самоанализа учеником собственных проблем в обучении выстроить систему поддержки самоопределения неуспешных учеников при помощи использования цифровых ресурсов. Магистрант впервые разработала типологию школьной неуспешности учеников и описала её в форме, понятной ученику. Такая подача материала позволила ученику осуществлять интроспекцию своих затруднений. Педагогам данный профайл позволял осуществлять поддержку предметного самоопределения ученика при помощи специально подобранных для каждого профайла электронных ресурсов.

Изучая стили взаимодействия педагогов и учеников, Мария Владимировна Романова («Взаимодействие учитель-ученик как условие формирования интереса к учебному предмету»), а также особенности помогающих отношений учителя и их влияние на самоопределение учителя, использовала в практической части исследования рефлексивные диагностические методики: «FISA», «Сталкинг», «Локбук», методику «Я хочу, чтобы мой учитель знал...». А для формирующего этапа эксперимента модернизировала рефлексивные практикумы для внутрифирменного повышения квалификации педагогов, позволяющие педагогам реализовывать помогающий стиль взаимодействия в образовательном процессе, которые затем использовались в школе в процессе повышения квалификации.

Тараненко Олег Денисович в магистерской диссертации на тему: «Развитие готовности учителей к формированию «Навыков XXI века» у подростков» (2020 г.) на констатирующем этапе эксперимента провел глубинные интервью с педагогами, что позволило ему зафиксировать представления современных педагогов. На формирующем этапе эксперимента им была внедрена программа по повышению квалификации педагогов, предусматривающая работу с качественными методиками диагностики – «Карта моей жизни», «Визуализация биографии», «Ресурсная карта», «Жилетка самопрезентации», которые позволили педагогам оказаться в позиции учеников, осваивающих навыки и осознать их проблемы. Такая интер-индивидуальная рефлексия по отзывам педагогов позволила им лучше

разобраться в проблеме, «прочувствовать», что чувствуют их ученики, и по-другому взглянуть на важность этой проблемы.

Итак, проведенный эксперимент свидетельствует о том, что включение изучения темы педагогической диагностики в процесс подготовки будущего педагога способствует лучшему пониманию хода и способов решения педагогических задач, расширяет исследовательский инструментарий выпускных квалификационных работ и доказательность полученных выводов.

Выводы по главе 3

Опыт, полученный в результате проведения данного исследования, позволил определить, что реализация педагогической диагностики самоопределения ученика характеризуется следующими **закономерностями**:

- чем больше ученик включён в педагогическую диагностику самоопределения, и чем больше ему предоставляется открытая информация о результатах педагогической диагностики, тем выше его готовность к самоопределению;
- чем больше включённость всех субъектов образовательного процесса в педагогическую диагностику самоопределения, тем лучше согласованность в принятии решения о способах поддержки самоопределения;
- чем больше учитель владеет методиками педагогической диагностики, тем продуктивнее создание им помогающего стиля в поддержке самоопределения ученика.

Основными принципами педагогической диагностики, отражающими современные тенденции трансформации образовательного процесса, новые функции педагогической деятельности учителя современной школы являются принципы:

- органичности включения педагогической диагностики в образовательный процесс, которая способствует решению педагогических задач надситуативным способом;
- активности ученика в процессе педагогического диагностирования, который отражает возрастание в условиях неопределенности будущего значимости субъектной позиции школьника в образовательном процессе;
- направленности педагогической диагностики на реализацию помогающих отношений, которые выступают как средство поддержки самоопределения ученика;
- учёта диагностического фона класса и ученика в процессе поддержки самоопределения ученика, который выступает необходимым контекстом для решения любой педагогической задачи;
- соблюдения требований деонтологии, заключающийся в защите конфиденциальности сведений о ребёнке, который должен постулировать важность деонтологического компонента педагогической диагностики в решении любой педагогической задачи.

Выделение принципов диагностической деятельности позволяет более полно отразить её значение в профессионально-педагогической деятельности учителя, учитывая те изменения, которые происходят в современном образовательном процессе.

Продуктивность использования педагогической диагностики самоопределения школьников в образовательном процессе подтверждается следующими установленными эмпирически **педагогическими эффектами**:

- изменение качества профессиональной деятельности *учителей* за счёт возрастания ориентации на гуманистические цели образования, на поддержку ученика, что проявляется в изменении глубины понимания проблем, интересов и стремлений учеников, в преодолении предметоцентризма, в увеличении заданий, связанных с личностным смыслом ученика в образовании, с рефлексией в ситуациях выбора;

- самоопределение *учеников* становится более глубоким и целенаправленным за счёт осознания своих интересов и планов на будущее, осознания причин осуществляемого выбора, важности взаимодействия с другими (кооперации) для достижения намеченных планов.

Проведённая в течение 15 лет работа свидетельствует о том, что база эксперимента репрезентативна, поскольку в эксперименте участвовали школы разного типа, учителя разного возраста, стажа работы и различной предметной направленности. Последовательная и поэтапная апробация методик привела к комплексному использованию педагогической диагностики, которая подтвердила свою эффективность. Для обучения учителей были разработаны рефлексивные практикумы. Для обучения учителей и магистрантов были разработаны образовательные программы. Для работы с учениками были разработаны рефлексивные сессии. Результаты наблюдений за педагогами, результаты опыта учителей, представленные на районных, городских конференциях, свидетельствуют о значительном росте их профессионализма в области поддержки самоопределения ученика.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании были поставлены следующие задачи:

1. Провести исторический анализ проблемы становления педагогической диагностики в России с выявлением закономерностей, достижений, трудностей и будущих перспектив развития.

2. Определить методологию исследования и осуществить теоретический анализ сущностных характеристик педагогической диагностики самоопределения учеников в школе.

3. Определить содержание и структуру *комплексной методики* педагогической диагностики самоопределения учеников в школе на основе систематизации методики педагогической диагностики самоопределения учеников в школе.

4. Выявить основные эффекты в применении педагогической диагностики в школе.

5. Разработать формы обучения школьников самоопределению, а студентов и педагогов педагогической диагностике, посредством включения в данные формы методик формирующего диагностирования.

6. Провести опытно-экспериментальную проверку продуктивности разработанной концепции.

Задачи полностью соответствовали гипотезе. Были получены следующие результаты: уточнено понятие педагогическая диагностика на современном этапе развития образования; обосновано современное понимание сущности самоопределения современного школьника, описана концепция педагогической диагностики самоопределения ученика, определены пути подготовки студентов и учителей к поддержке самоопределения учеников средствами педагогической диагностики, которые подтверждают выдвинутую гипотезу.

Анализ полученных в исследовании результатов подтвердил правомерность исходной гипотезы и позволил сформулировать основные выводы исследования:

теоретические:

- определена значимость педагогической диагностики в профессиональной деятельности современного учителя как важного компонента его профессиональной компетентности;
- выявлена значимость педагогической диагностики для решения педагогом профессиональных задач;
- охарактеризована история становления педагогической диагностики, как науки и спрогнозирован возможный сценарий её последующего развития;
- определены сущностные характеристики педагогической диагностики самоопределения ученика;
- выявлена сущность педагогической диагностики для решения задачи поддержки ученика в самоопределении;
- дано ценностно-смысловое обоснование подходов к использованию педагогической диагностики в образовательной практике (реализация в современной деятельности учителя следующих ценностных ориентиров – ориентация на личность ученика, педагогическую поддержку, сотрудничество с другими специалистами, работающими в школе);
- охарактеризованы закономерности педагогической диагностики самоопределения ученика;
- определены *критерии* к отбору методик педагогической диагностики, необходимой для самоопределения ученика;
- выявлены и охарактеризованы функции и принципы реализации педагогической диагностики;
- разработаны комплексные методики педагогической диагностики, позволяющие осуществлять общешкольный комплексный механизм поддержки самоопределения, включающие школьника в процедуры диагностики – понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии, необходимые для самоопределения ученика и выстраивания индивидуального образовательного маршрута;

практические:

- систематизированы методики педагогической диагностики, необходимые для содействия самоопределению ученика в образовательном процессе;
- разработаны стратегии реализации педагогической диагностики самоопределения школьника;
- разработаны предложения по корректировке программ педагогической подготовки студентов бакалавриата и магистратуры и программ повышения квалификации учителей по проблеме педагогической диагностики;
- разработаны методические рекомендации для педагогов по применению педагогической диагностики в образовательном процессе;
- разработаны электронные образовательные ресурсы, позволяющие осуществлять поддержку педагогов как в процессе их обучения педагогической диагностике, так и в процессе применения ими педагогической диагностики.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что исходная гипотеза доказана, и цель настоящего исследования достигнута.

Перспективы будущих исследований

В современном обществе весьма возрастает значимость интернета в целом и социальных сетей в частности для самоопределения подростка. Кроме этого сегодня изменилась образовательная среда, и в современных условиях появился еще один источник информации об ученике – информация, размещённая в электронной среде образовательного учреждения. Разработаны и внедрены многочисленные базы данных и информационные системы для школ г. Санкт-Петербурга («Электронный дневник», «Электронный журнал», «Параграф», «Олимпиадное движение», «Навигатор» и другие). Практика показывает, что в этих базах данных и информационных системах собирается большое количество разнообразных данных, складывается и анализируется множество информации об учениках.

При этом, несмотря на то, что сегодня педагогической общественностью принимается важность педагогической диагностики, осознается необходимость её для современной профессиональной деятельности, а также имеется принятие того

факта, что учитель должен иметь сведения об ученике, педагогами еще не в полной мере осознается тот факт, что данные, размещенные в социальных сетях и собранные в базах и информационных системах могут служить важным источником информации для педагога. Анализ изучения практики работы школ показывает, что эта информация редко используется. Возможно, это объясняется тем, что без концептуальной идеи эти данные сами по себе не дают информации о том, как происходит прогресс в развитии ученика. Изучение и нахождение путей для решения данной проблемы мы рассматриваем как дальнейшее направление для исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, Н. Н. Профессиональное самоопределение субъекта в процессе обучения и преподавания иностранного языка / Н. Н. Абакумова, Н. Н. Истомина // Вестник Томского государственного университета. – 2006. – № 291. – С. 200-205. – EDN KGBKQB.
2. Аванесов, В. С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Аванесов Вадим Сергеевич. – Москва, 1994. – 339 с. – EDN NLHSJL.
3. Агапова, О. В. Биографический метод в социально-педагогическом исследовании. Школа молодого исследователя: учеб. пособие / О. В. Агапова, С. Г. Вершловский. – 2-е изд. – СПб. СПб АППО, 2012. – 52 с.: ил. – (Библиотечка аспиранта).
4. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е. А. Александрова. – Москва : НИИ школьных технологий, 2010. – 335 с. – (Школьные технологии. Praktika). – ISBN 978-5-91447-040-8. – EDN QXTYPR.
5. Алтыникова, Н. В. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов / Н. В. Алтыникова, А. А. Музаев // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 1. – С. 31-41. – DOI 10.17759/pse.2019240102. – EDN KFOZTZ.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – Москва [и др.] : Питер, 2010. – 282 с. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-498-07869-4. – EDN QXABYZ.
7. Ананьина, Е. В. Готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению / Е. В. Ананьина // Вестник Южно-Уральского государственного

университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2006. – № 8. – С. 62-67. – EDN KZHTVR.

8. Андреев, А. А. Прикладная философия открытого образования : педагогический аспект / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – Москва : Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2002. – 168 с. – ISBN 5-8288-0523-1. – EDN RZJXWX.

9. Анисимов, О. С. Педагогические технологии в экологическом образовании: проблемы и подходы / О. С. Анисимов, С. Н. Глазачев // Экологическое образование: концепции и технологии : Сб. науч. тр. / Под ред. профессора С.Н. Глазачева. – Волгоград : Перемена, 1996. – С. 92–108.

10. Антипова, Ю. А. От педагогической диагностики к индивидуальному образовательному маршруту / Ю. А. Антипова, Е. Б. Валяева, И. Ю. Гутник [и др.] ; под ред. Гутник И. Ю. – Санкт-Петербург, 2013. – 170 с. – ISBN 978-5-4386-0126-5.

11. Антонов, Н. В. Диагностика образовательных запросов и профессиональных дефицитов педагогических работников общеобразовательных организаций / Н. В. Антонов, И. В. Афанасьева, С. М. Куницына // Современный ученый. – 2022. – № 1. – С. 151-159. – EDN OUSSRS.

12. Антонова, Н. В. Самоопределение как механизм развития идентичности / Н. В. Антонова, В. В. Белоусова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 79-92. – EDN OGKBET.

13. Ануфриев, А. Ф. Психологический диагноз / А. Ф. Ануфриев ; М-во образования Рос. Федерации, Моск. гос. открытый пед. ин-т им. М. А. Шолохова. – Москва : Ось-89, 2005. – ISBN 5-98534-319-7. – EDN QXOBCN.

14. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения : Общедидакт. аспект / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 254 с.

15. Байтингер, О. Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : диссертация на соискание ученой степени

кандидата психологических наук / Байтингер Оксана Евгеньевна. – Санкт-Петербург, 1998. – 156 с. – EDN IBREJZ.

16. Баскин, Ю. Г. Возможности педагогической диагностики в обеспечении качества образования / Ю. Г. Баскин, И. Ю. Гутник // Проблемы управления рисками в техносфере. – 2013. – № 1(25). – С. 158-162. – EDN QAXGZT.

17. Батракова, И. С. Педагогическая диагностика в опытно-экспериментальной работе школы : книга для учителей / И. С. Батракова, А. В. Мосина, А. П. Тряпицына ; Комитет по образованию мэрии Санкт-Петербурга сост. И.С.Батракова. – Санкт-Петербург, 1993. – 136 с. – EDN SBGDVZ.

18. Безрукова, О. В. Метод «action research» («исследование действием») в социологических исследованиях: основные идеи / О. В. Безрукова // Вестник Самарского государственного университета. – 2014. – № 5(116). – С. 25-29. – EDN SIQYUX.

19. Беленко, Т. В. Технологическая готовность будущего учителя к индивидуализации обучения школьников средствами педагогического дизайна / Т. В. Беленко, И. Ф. Исаев // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2020. – Т. 39, № 2. – С. 178-187. – DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187. – EDN UYYGBQ.

20. Бенедиктов, И. И. Происхождение диагностических ошибок / И. И. Бенедиктов; Свердлов. гос. мед. ин-т. – Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1977. – 200 с.

21. Берестовицкая, С. Э. Мировоззренческое самоопределение старшеклассников (в школьном образовании). – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2016. – 376 с. – ISBN 978-5-4469-0795-3.

22. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия : учеб. пособие / А. А. Бизяева ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Псков. гос. пед. ин-т им. С. М. Кирова. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 213 с. – ISBN 5-87854-309-5. – EDN QXKSQB.

23. Билибин, А. Ф. О клиническом мышлении : (философско-деонтологический очерк) / А. Ф. Билибин, Г. И. Царегородцев ; Акад. мед. наук СССР. – Москва : Медицина, 1973. – 168 с.

24. Блонский, П. П. Педология : Кн. для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений / П. П. Блонский; Под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Владос, 2000. – 287 с. – (Педагогическое наследие). – ISBN 5-691-00351-8.

25. Богачева, Н. В. Мифы о «поколении Z» / Н. В. Богачева, Е. В. Сивак // Современная аналитика образования. – 2019. – № 1(22). – С. 1-64. – EDN VBVYTA.

26. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва ; Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1995. – 348 с. – ISBN 5-87224-086-4.

27. Бойд, Д. Все сложно. Жизнь подростков в социальных сетях / Д. Бойд ; пер. с англ. Ю. Каптуревского ; под науч. ред. А. Рябова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 352 с. – (Библиотека журнала «Вопросы образования»). – ISBN 978-5-7598-1964-6 (в пер.). – ISBN 978-5-7598-2200-4 (e-book).

28. Бойко, А. Два мушкетера. Русский музей и его гимназия / А. Бойко // Музей. – 2010. – № 11. - С. 14-19.

29. Большая Российская энциклопедия : [в 35 т.] / Главный редактор, председатель научно-редакционного совета Ю. С. Осипов. Том 11. – Москва : Большая Российская Энциклопедия, 2008. – 767 с. – ISBN 978-5-85270-342-2. – EDN RDSQAP.

30. Бондаревская, Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности : (Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социал. условиях) : На базе школы N 77 / Е. В. Бондаревская; Рост. н/Д гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д : РГПУ, 1995. – 32 с.

31. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 351 с. – (Педагогика нового времени). – ISBN 5-86340-090-0.

32. Бордовская, Н. В. Педагогика : Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А.

А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 299 с. – (Учебник нового века). – ISBN 5-8046-0174-1. – EDN RUULHJ.

33. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Социальная педагогика» ; «Педагогика» / Н. М. Борытко ; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2006. – 284 с.– (Профессионализм педагога). – ISBN 5-7695-2644-0. – EDN QVGAFB.

34. Буров, К. С. Профессиональное самоопределение как научное понятие / К. С. Буров // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2017. – Т. 9, № 4. – С. 57-67. – DOI 10.14529/ped170407. – EDN ZVKWFL.

35. Вдовина, С. А. Психолого-педагогическое содействие в профессионально-личностном самоопределении старшеклассников / С. А. Вдовина, Е. А. Вдовина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 4. – С. 2-7. – EDN RACPDR.

36. Вершловский, С. Г. Функциональная грамотность выпускников школ / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина // Социологические исследования. – 2007. – № 5(277). – С. 140-144. – EDN HZWNJD.

37. Войткевич, Н. Н. Индивидуальная образовательная программа как средство обеспечения вариативности содержания образования в условиях введения ФГОС / Н. Н. Войткевич. – URL: http://www.rusnauka.com/17_AVSN_2012/Pedagogica/4_112333.doc.htm.

38. Волкович, В. А. Друг человечества Н. И. Пирогов : К столетию со дня рождения, 13 ноября 1810-1910 / В. А. Волкович. – Санкт-Петербург : издание О. В. Богдановой, 1910. – 159 с. – (Философско-педагогическая библиотека ; вып. 2).

39. Воробьев, Н. Е. Гуманистические идеи К.Роджерса в современной теории и практике обучения и воспитания / Н. Е. Воробьев, Т. Н. Низовая // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1(14). – С. 71-75. – EDN HSLRYH.

40. Ворожейкина, А. В. Педагогические условия формирования инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности будущих педагогов / А. В. Ворожейкина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 6. – С. 78-88. – DOI 10.25588/CSPU.2018.76..6..006. – EDN YWQCST.

41. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования : содержание гуманистического образования. Вып. 2. – Москва : Инноватор, 1995. – с. 16-45.

42. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Москва : Инноватор, 1995. – Вып. 3. – с. 58-63.

43. Гембель, Т. П. Рефлексивная сессия как новая практика воспитания, обеспечивающая повышение образовательной мотивации обучающихся / Т. П. Гембель, И. Ю. Гутник, Ю. И. Дмитриева // Педагогическая наука и практика в условиях цифровизации образования: новые вызовы и решения : сборник докладов X научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 02 июня 2020 года. – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2020. – С. 125-132. – EDN QUJNDU.

44. Гинецинский, В. И. Основы теоретической педагогики : учебное пособие / В. И. Гинецинский ; Санкт-Петербургский. гос. ун-т. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1992. – 154 с. – ISBN 5-288-00855-8.

45. Гинзбург, М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19-26.

46. Голуб, Г. Б. Технология портфолио в системе педагогической диагностики : метод. рекомендации для учителя по работе с портфолио проект. деятельности учащихся / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова ; Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова ; М-во образования и науки Сам. обл., Британ. Совет. – Москва : РГБ, 2008. – 1 с. – EDN QWAPAB.

47. Голубев, Н. К. Введение в диагностику воспитания / Н. К. Голубев, Б. П. Битинас. – Москва : Педагогика, 1989. – 157 с.

48. Гордеева, Т. О. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 1. – С. 51-65. – DOI 10.17759/pse.2021260103. – EDN ELGXJJ.

49. Горнев, Г. Научное творчество и подсознательное мышление / Г. Горнев // Дайджест российской и зарубежной прессы: Психология обучения. – 2002. – №1. – С. 43-44.

50. Груздев, М. В. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3(108). – С. 47-53. – DOI 10.24411/1813-145X-2019-10415. – EDN ZYESAP.

51. Гузеев, В. В. Проблемы, особенности и процедуры освоения новых образовательных технологий в педагогических коллективах / В. В. Гузеев, А. С. Сиденко // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С. 169.

52. Гутник, И. Ю. Part III. Assessment of school Achievement in Russia. The Problem of Evaluating Scholar Achievements in Russia, on the Example of Sankt-Petersburg – Concluding Report. Изучение проблемы оценки школьных достижений в России, на примере Санкт-Петербурга. Changes in Student Achievement Assessment System in Selected European Countries – a Comparative Study. «Сравнительный анализ систем оценивания в школах стран Европы» Монография / И. Ю. Гутник, И. В. Гладкая, В. В. Семикин, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – IMPULS Cracow. 2007. – С. 273-333.

53. Гутник, И. Ю. Soziale Probleme Jugentlicher in heutigen Russland. Soziale Probleme von Jugentlichen in Deutschland, Polen und Russland – Aittagserleben und Lebensperspektiven / И. Ю. Гутник, Е. В. Алексеева, Е. В. Пискунова. – Universitätsverlag Potsdam 2007. – С. 44-71.

54. Гутник, И. Ю. Анализ опыта проектирования структуры рефлексивной сессии / И. Ю. Гутник, Т. П. Гембель, Ю. И. Дмитриева // Казанский

педагогический журнал. – 2022. – № 2(151). – С. 163-171. – DOI 10.51379/KPJ.2022.152.2.023. – EDN UZVXAT.

55. Гутник, И. Ю. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в междисциплинарном контексте : научно-методическое пособие для руководителей и научно-педагогических работников высших учебных заведений / И. Ю. Гутник ; под ред. А. П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург : Книжный Дом, 2008. – (Инновационная образовательная программа «Научно-методические материалы «Междисциплинарные исследования и гуманитарные технологии» / Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена). – ISBN 978-5-94777-174-9. – EDN QWPSPX.

56. Гутник, И. Ю. Естественнонаучный, гуманитарный и бипарадигмальный подходы к педагогической диагностике / И. Ю. Гутник // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 11. – С. 130-139. – EDN RTGOUX.

57. Гутник, И. Ю. Изменение функций педагогической диагностики в современных условиях / И. Ю. Гутник // Российский научный журнал. – 2012. – № 6(31). – С. 185-190. – EDN PHHNFR.

58. Гутник, И. Ю. Изучение представлений учителей о значимости применения педагогической диагностики в современном образовательном процессе / И. Ю. Гутник // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2015. – № 10. – С. 2419. – EDN VSXIOP.

59. Гутник, И. Ю. Использование возможностей педагогических рефлексивных практикумов для сопровождения самоопределения обучающихся / И. Ю. Гутник // Научное мнение. – 2015. – № 9-2. – С. 36-40. – EDN VCMLCB.

60. Гутник, И. Ю. История становления педагогической диагностики в России (с 30-х годов XX века) / И. Ю. Гутник // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – № 1(57). – С. 142-146. – EDN QBVEFR.

61. Гутник, И. Ю. Методы интуитивной педагогической диагностики в исследовании проблемы отчуждения учащихся от школы / И. Ю. Гутник // Школа будущего. – 2015. – № 5. – С. 116-122. – EDN VXBIOR.

62. Гутник, И. Ю. Обоснование современного понимания понятия «педагогическая диагностика» / И. Ю. Гутник // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2015. – № 5(46). – С. 116-120. – EDN VQTTTF.

63. Гутник, И. Ю. Оценка готовности педагогов к реализации персонифицированного обучения в общеобразовательной школе / И. Ю. Гутник, Н. В. Циммерман // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 6(149). – С. 34-41. – EDN UXIREO.

64. Гутник, И. Ю. Педагогическая диагностика как компонент содержания подготовки будущего учителя / И. Ю. Гутник // Человек и образование. – 2016. – № 3(48). – С. 111-116. – EDN YKTPMT.

65. Гутник, И. Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников : (Теория. История. Практика) / И. Ю. Гутник. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2000. – 157 с. – EDN SGFHVR.

66. Гутник, И. Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гутник Ирина Юрьевна. – Санкт-Петербург, 1996. – 249 с. – EDN NLIJUD.

67. Гутник, И. Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гутник Ирина Юрьевна. – Санкт-Петербург, 1996. – 17 с.

68. Гутник, И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования / И. Ю. Гутник // Science for Education Today. – 2021. – Т. 11, № 4. – С. 33-45. – DOI 10.15293/2658-6762.2104.02. – EDN AJBJBA.

69. Гутник, И. Ю. Педагогические рефлексивные практикумы. Опыт проектирования и внедрения / И. Ю. Гутник // Science Time. – 2015. – № 12(24). – С. 184-191. – EDN VIMLOX.

70. Гутник, И. Ю. Подготовка будущих учителей к применению рефлексивной педагогической диагностики / И. Ю. Гутник // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2019. – № 193. – С. 145-153. – EDN JVCYTB.

71. Гутник, И. Ю. Проектирование учебных программ, направленных на становление диагностической компетентности будущего учителя / И. Ю. Гутник // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2012. – № 9. – С. 1864. – EDN QZSBUJ.

72. Гутник, И. Ю. Роль педагогической диагностики в умении учителя решать профессиональные задачи / И. Ю. Гутник // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 1(26). – С. 63-68. – EDN SGTJLL.

73. Гутник, И. Ю. Социальные проблемы молодежи. Jugendliche im Zeitalter der Globalisierung / Eine vergleichende Pilotstudie in Ostdeutschland, Polen und Russland (монография) / И. Ю. Гутник, Б. В. Авво, Е. В. Алексеева, Э. В. Балакирева. – Universitatverlag Potsdam, 2011.

74. Гутник, И. Ю. Сравнительный анализ представлений учителей Санкт-Петербурга о роли и существенных характеристиках педагогической диагностики / И. Ю. Гутник // Самарский научный вестник. – 2016. – № 1(14). – С. 147-152. – EDN VPMLEV.

75. Гутник, И. Ю. Формирование диагностической компетентности будущего учителя / И. Ю. Гутник // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 2. – С. 27-29. – EDN OGGQBN.

76. Гутник, И. Ю. Экспериментальный этап становления педагогической диагностики в России / И. Ю. Гутник // Человек и образование. – 2012. – № 3(32). – С. 46-50. – EDN PGWMXB.

77. Даутова, О. Б. Шаг к себе: новые вызовы современного школьного образования : научно-методические материалы: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «540600 (050700) Педагогика» / О. Б. Даутова. – Санкт-Петербург : Книжный Дом, 2008. – 149 с. – ISBN 978-5-94777-176-3. – EDN SHIQRX.

78. Долгополова, И. В. Метаиндивидуальный эффект стиля педагогической деятельности в условиях нового качества образования / И. В. Долгополова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5(146). – С. 81-86. – EDN SEAZMF.

79. Долгополова, И. В. Особенности интегральной индивидуальности учителей с разными стилями деятельности / И. В. Долгополова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2013. – Т. 6, № 3. – С. 4-12. – EDN RCALXL.

80. Драгунова, Т. В. Подросток / Т. В. Драгунова. – Москва : Знание, 1976. – 94 с.

81. Дубровина, И. В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества / И. В. Дубровина // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 1(29). – С. 6-16. – DOI 10.11621/npj.2018.0101. – EDN XNRPRR.

82. Ермолаева, М. Г. Авторская позиция учителя как предмет педагогического исследования : монография / М. Г. Ермолаева. – Санкт-Петербург : СПБАППО, – 2010. – 147 с. – (Научные школы академии / Гос. образовательное учреждение доп. проф. образования (повышения квалификации специалистов) Санкт-Петербургская акад. постдипломного пед. образования, Каф. педагогики и андрагогики). – ISBN 978-5-7434-0533-6.

83. Ефимова, И. Г. Профессиональная ориентация как технологическая модель социальной адаптации личности / И. Г. Ефимова, С. И. Ершова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 12-2. – С. 77-82. – EDN QAKRAI.

84. Ефремов, О. Ю. Теория и практика педагогической диагностики в высшей военной школе России : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ефремов Олег Юрьевич. – Санкт-Петербург, 2001. – 493 с. – EDN NLXUIX.

85. Жилкина, В. А. Понятие «самопонимание» в исследованиях отечественных психологов и его влияние на развитие личности / В. А. Жилкина //

Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 15. – С. 98-105. – EDN RUSKXL.

86. Журавлев, А. Л. Экономическое самоопределение : Теория и эмпирические исследования / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – Москва : Институт психологии РАН, 2007. – 480 с. – ISBN 978-5-9270-0106-4. – EDN QCTFDJ.

87. Заир-Бек, Е. С. Проектирование как педагогическая деятельность и содержание обучения педагогов / Е. С. Заир-Бек // Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / А. П. Тряпицына, В. Е. Радионов, И. А. Бочкарева, Р. У. Богданова, А. В. Мосина, И. С. Батракова, Е. И. Казакова, Е. С. Заир-Бек, И. Г. Абрамова, А. С. Ходаровская, Российский государственный гуманитарный университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Образование, 1995. – С. 124-147. – EDN TJDWHJ.

88. Зверева, В. И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей / В. И. Зверева. – Москва : Перспектива, 1998. – 108 с. – (Аттестация). – ISBN 5-7744-0030-1.

89. Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учебное пособие по дисциплине специализации специальности «Менеджмент организации» / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова ; Гос. ун-т упр. – Москва : Логос, 2009. – 271 с. – ISBN 978-5-98704-369-7. – EDN QWWCCZ.

90. Зимбардо, Ф. Застенчивость / Ф. Зимбардо ; Пер. с англ.: Степанов С. С. – Москва : Педагогика, 1991. – 208 с. – ISBN 5-7155-0409-0 (СССР); ISBN 5-7155-08092-6 (США).

91. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – изд. второе, доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2005. – 384 с. – ISBN 5-98704-069-8.

92. Знаков, В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Самара : Самарский государственный педагогический университет, 1998. – 188 с. – EDN RXNCPT.

93. Знаков, В. В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия / В. В. Знаков // Сибирский психологический журнал. – 2000. – № 12. – С. 9-18. – EDN WMBEDH.
94. Зубарева, К. А. Открытость как феномен современного образования / К. А. Зубарева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 6-11. – EDN PBNFNN.
95. Иванова, Н. Л. Личность в бизнесе: проблемы и кризисы самоопределения / Н. Л. Иванова // Психологические проблемы современного бизнеса : сб. науч. ст / под ред. В. А. Штроо, Н. Л. Ивановой, Н. В. Антоновой. – Москва : Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2011. – С. 27-46.
96. Иванова, С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С. П. Иванова. – Псков : ПГПИ им. С.М.Кирова, 2002. – 228 с.
97. Изучение личности школьника учителем / ред.: З. И. Васильева, Т. В. Ахаян, М. Г. Казакина. – Москва : Педагогика, 1991. – 136 с. – ISBN 5-7155-0321-3. – EDN TKYXTJ.
98. Илюшин, Л. С. Методология и методика кросс-культурного исследования образовательной мотивации современных школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Илюшин Леонид Сергеевич. – Санкт-Петербург, 2004. – 46 с. – EDN NJRPPP.
99. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. / К. Ингенкамп. – Москва : Педагогика, 1991. – 240 с.
100. Исаев, Е. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – Москва : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 432 с. – ISBN 978-5-7429-0715-2. – EDN VRRVUX.
101. Исаев, И. Ф. Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность : учебное пособие / И. Ф. Исаев, В. Н. Кормакова ; Федеральное агентство по образованию, Упр. образования и науки Белгородской обл., ГОУ ВПО

«Белгородский гос. ун-т». – Белгород : Изд-во БелГУ, 2006. – 267 с. – ISBN 5-9571-0243-1. – EDN QVMUOL.

102. Казакова, Е. И. Диалог на лестнице успеха : книга для учителей и родителей / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына. – Санкт-Петербург : Петербург XXI век ; Пресс-Атташе, 1997. – 159 с. – (Школа на пороге нового века). – ISBN 5-88485-047-6. – EDN RZIIDX.

103. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении : Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.

104. Каптерев, П. Ф. О свойствах учителя / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева ; сост. П. А. Лебедев; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1982. – с. 595-630. – (Педагогическая библиотека).

105. Кашапов, М. М. Теория и практика решения педагогической ситуации / М. М. Кашапов ; Ярославский государственной университет им. П.Г.Демидова. – Ярославль : Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 1997. – 100 с. – ISBN 5-230-20492-3. – EDN VQYТWH.

106. Кваша, Л. Ю. Манифест Гуманной Педагогики – Из Настоящего в будущее / Л. Ю. Кваша // Язык и культура : сборник статей XXIII Международной научной конференции, Томск, 21-24 октября 2012 года / Ответственный редактор С. К. Гураль / Министерство образования и науки Российской Федерации, Томский государственный университет. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2013. – С. 237-239. – EDN TBKDZL.

107. Квитова, Л. Ф. Обеспечение готовности студентов педагогических учебных заведений к формированию индивидуального стиля педагогической деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Квитова Лариса Федоровна. – Тюмень, 1999. – 176 с. – EDN NLMYHR.

108. Кевля, Ф. И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка / Ф. И. Кевля. – Вологда : Легия, 2009. – 225 с. – ISBN 978-5-89791-072-4. – EDN QXECGD.

109. Кирьякова, А. В. Аксиология образования: ориентация личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова. – Москва : Дом педагогики, 2009. – 318 с. – ISBN 978-5-89149-016-1. – EDN QYLZFX.

110. Климов, В. В. Ценностное самоопределение личности: трудности и противоречия / В. В. Климов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2007. – № 7(71). – С. 111-116. – EDN IUDXYV.

111. Клинберг, Л. Проблемы теории обучения: Пер. с нем. / Л. Клинберг. – Москва : Педагогика, 1984. – 256 с.

112. Кожевникова, М. Н. Творческий автономный рефлексивный учитель: образование учителя для современного мира. Научная монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. – 296 с. – ISBN 978-5-8064-3026-8.

113. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология : для студентов высших учебных заведений, обучающихся по спец. 031300 - Социальная педагогика; 033400 - Педагогика / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – Москва : Академия, 2005. – 251 с. – ISBN 5-7695-2213-5. – EDN RXMVAL.

114. Коломинский, Я. Л. Диагностика педагогического взаимодействия : Методическое пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Минск : Национальный институт образования, 1993. – 79 с. – EDN JUBSAZ.

115. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / О. В. Акулова, Н. В. Баграмова, В. В. Барабанов [и др.] ; Национальный фонд подготовки кадров; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – 3-е издание, исправленное. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2008. – 392 с. – (Инновационная образовательная программа Герценовского университета). – EDN SAPIZD.

116. Конникова, Т. Е. Роль коллектива в формировании личности школьника : специальность 13.730 «Теория педагогики» : автореферат диссертации на

соискание ученой степени доктора педагогических наук / Конникова Татьяна Ефимовна. – Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1970. – 57 с.

117. Королева, Н. Н. Траектории взросления в психологической автобиографии учащихся общеобразовательной школы подросткового возраста / Н. Н. Королева, И. М. Богдановская, А. Б. Углова // Интеграция образования. – 2022. – Т. 26, № 1(106). – С. 163-179. – DOI 10.15507/1991-9468.106.026.202201.163-179. – EDN UWISMR.

118. Корчак, Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. – Екатеринбург : У-Фактория, 2005. – (Классическое наследие). – ISBN 5-9709-0153-9. – EDN QUVNEZ.

119. Костромина, С. Н. Диагностика в образовании: проблема интеграции психологического и педагогического знания / С. Н. Костромина // Альманах современной науки и образования. – 2007. – № 5. – С. 114-118. – EDN PEKHKD.

120. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин. – Ленинград : Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 1980. – 172 с. – EDN HBFPIB.

121. Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – Санкт-Петербург : Издательство «Политехника», 2002. – 189 с. – ISBN 5-7325-0700-0. – EDN EEQAGD.

122. *Кузьмина, Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, 1976. – 57 с. – EDN HGGETA.*

123. Кузьмина, Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Кузьмина Нина Васильевна. – Ленинград, 1964. – 497 с. – EDN JGAXPZ.

124. Кулюткин, Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Москва : Педагогика, 1971. – 112 с.

125. Лазурский, А. Ф. Избранные труды по общей психологии. Психология общая и экспериментальная / А. Ф. Лазурский; Отв. ред. Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылева. – Санкт-Петербург : Алетей, 2001. – 288 с. – (Российские психологи: Петербургская научная школа). – ISBN 5-89329-346-0.

126. Латышина, Д. И. История педагогики : история образования и пед. мысли : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Соц. Педагогика» и «Педагогика» / Д. И. Латышина. – Москва : Гардарики, 2006. – 603 с. – (Disciplinae). – ISBN 5-8297-0104-9. – EDN QUVCVJ.

127. Лебедев, О. Е. Размышления о целях и результатах / О. Е. Лебедев // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 007-024. – DOI 10.17323/1814-9545-2013-1-7-24. – EDN QAJGJJ.

128. Литвинова, Е. Ю. Рефлексивные аспекты самоопределения личности в особых жизненных ситуациях : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Литвинова Елена Юрьевна. – Москва, 1992. – 18 с. – EDN WXYYXN.

129. Личко, Л. Е. Использование возможностей событийных мероприятий для духовно-нравственного развития подростков / Л. Е. Личко, И. Ю. Гутник // Научные изыскания магистрантов. ОПОП «Духовно-нравственное воспитание» : Коллективная монография / Под общей редакцией А.Г. Козловой. Том Выпуск 3. – Санкт-Петербург : Частное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия Востоковедения», 2020. – С. 253-259. – EDN CGBKWT.

130. Лурия, А. Р. Методология и методика диагноза / А. Р. Лурия // В помощь медицинским работникам эвакогоспиталей. – Тбилиси, 1942. – №2-3. – С. 3-8.

131. Люблинская, А. А. Детская психология : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 1971. – 415 с.

132. Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. Т.1 / А. С. Макаренко ; Акад. пед. наук СССР; под. ред. И. А. Каирова ; ред. коллегия В.

Н. Столетов [и др.]. – Москва : Педагогика, 1977. – 400 с. – (Педагогическая библиотека).

133. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Сыктывкар : Коми кн. изд-во, 1977. – 640 с.

134. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко ; ред. коллегия : М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.]; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1983. – Т.7. – 1986. – 320 с.

135. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Максимов. – Москва : Академия, 2002. – 272 с. – ISBN 5-7695-0925-2.

136. Максимова, Т. В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т. В. Максимова // Мир психологии. – 2001. – № 2(26). – С. 114-118. – EDN COZUJC.

137. Маликина, Е. В. Вариативное обучение как средство самоопределения старшеклассников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Маликина Елена Витальевна. – Санкт-Петербург, 1995. – 193 с. – EDN YUMPPN.

138. Манифест «Педагогика сотрудничества» // Учительская газета. – 1986. – 18 октября. – URL: <http://freeschool.education/wp-content/uploads/2020/04/1986-g-Manifest-Pedagogika-sotrudnichestva.pdf> (дата обращения: 19.01.2023).

139. Манифест гуманистической педагогики / А. И. Адамский, А. Г. Асмолов, А. Н. Архангельский [и др.] // Вопросы образования. – 2015. – № 5. – С. 3-17. – EDN MRQYTG.

140. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с. – EDN YQCSJKT.

141. Маркова, А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 193 с. – (Психологическая наука – школе). – ISBN 5-09-003639-X. – EDN YQCKIH.

142. Маркова, А.К. Психологические особенности педагогической деятельности, общения и личности учителя / А. К. Маркова // Школа и производство. – 1988. – № 12. – С. 6-9.

143. Матросова, Ю. С. Исследование возможностей художественной литературы в становлении мировоззрения будущего педагога : научно-методические материалы для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям педагогического образования / Ю. С. Матросова ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Книжный Дом, 2008. – 158 с. – (Междисциплинарные исследования и гуманитарные технологии). – EDN SKMOMN.

144. Мертон, Р. К. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон ; Пер. с англ. Е. Н. Егоровой, З. В. Кагановой, В. Т. Николаева, Е. Р. Черемисиновой ; под науч. ред. докт. филос. наук З. В. Кагановой. – Москва : АСТ ; Хранитель, 2006. – 873 с.

145. Методы психолого-педагогической поддержки жизненного и профессионального самоопределения / Е. А. Залученова, В. К. Зарецкий, Л. А. Ненашева [и др.]. – Москва : НИИВО, 1995. – 48 с. – (Психологическая служба в вузе : обзор. информ. / НИИВО ; вып. 1). – ISSN 0235-7615.

146. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы / Л. М. Митина. – Москва : Дело, 1994. – 216 с. – EDN CGSMSO.

147. Михайлов, О. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Михайлов Олег Владимирович. – Москва, 2007. – 166 с.

148. Михайлычев, Е. А. Концептуальная педагогическая диагностика: становление, достижения, проблемы и перспективы развития : монография / Е. А. Михайлычев ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Таганрогский гос. пед. ин-т» (ТГПИ). – Таганрог : Изд-во

Таганрогского гос. пед. ин-та, 2007. – 193 с. – ISBN 978-5-87976-451-2. – EDN QVNWTN.

149. Моделирование педагогических ситуаций : Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Я. И. Петров [и др.] ; Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Москва : Педагогика, 1981. – 120 с.

150. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя / С. А. Писарева, М. Ю. Пучков, С. В. Ривкина, А. П. Тряпицына // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 151-168. – DOI 10.15293/2658-6762.1903.09. – EDN ESQXLXV.

151. Мондонен, О. Ю. Образовательная среда педагогического колледжа как фактор профессионального самоопределения студентов : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мондонен Оксана Юрьевна. – Санкт-Петербург, 2006. – 18 с.

152. Морозов, А. В. Профессионализм учителя как важнейший ресурс и детерминанта качества педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды / А. В. Морозов, Л. Н. Самборская // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6(131). – С. 43-48. – EDN YRNAKT.

153. Мышление учителя : Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, С. Н. Иванова [и др.] ; Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской ; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. – Москва : Педагогика, 1990. – 104 с. – ISBN 5-7155-0279-9.

154. Насонова, Е. Е. Формирование индивидуального стиля деятельности педагога-валеолога в процессе педагогической практики : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Насонова Елена Евгеньевна. – Москва, 2001. – 260 с. – EDN NMBFCV.

155. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 6(80). – С. 3-7. – EDN NRECOT.

156. Национальный проект «Образование». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 19.01.2023).

157. Невская, С. В творческой лаборатории Макаренко-психолога : по архивным материалам наследия педагога / С. Невская // Народное образование. – 1995. – № 3. – С. 112-118.

158. Нечаев, М. П. Теоретические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Нечаев Михаил Петрович. – Москва, 2011. – 40 с. – EDN QHUTRZ.

159. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе : парадоксы наследия векторы развития / А. М. Новиков. – Москва, 2000. – 272 с. – ISBN 5-7114-8080-X. – EDN PFNTHP.

160. Новопашина, Л. А. Фокусы образовательных переходов / Л. А. Новопашина, Н. А. Путимцева // Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка : материалы 15-й науч.-практ. конф., Красноярск, апрель 2008 г. ; отв. за выпуск Б. И. Хасан. – Красноярск : ИПК СФУ, 2009. – С. 105-110.

161. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. – Москва : Цицеро, 1995. – 114 с. – ISBN 5-8286-0052-4.

162. Образовательная программа – маршрут ученика / О. В. Акулова, Т. Б. Алексеева, Л. Н. Бережнова [и др.]. – Санкт-Петербург : Информатизация образования, 2000. – 226 с. – (Школа на пороге нового века ; 2). – EDN RUULAV.

163. Образовательная программа - маршрут ученика / Т. Б. Алексеева, О. В. Акулова, Л. Н. Башарина [и др.]. – Санкт-Петербург : ЮИПК, 1998. – 113 с. – (Школа на пороге нового века ; 1). – EDN TKYVFZ.

164. Образовательный процесс в магистратуре по направлению «Педагогическое образование» : опыт проектирования : монография / Б. В. Авво, И. Ю. Гутник, Ю. С. Матросова [и др.] ; рецензенты: С. А. Писарева, Н. В.

Чекалева; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2017. – 81 с. – ISBN 978-5-4386-1394-7. – EDN ZRSDAB.

165. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 72 500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Азъ Ltd, 1992. – 960 с. – EDN RXPFXL.

166. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь, Л. Г. Кашкуревич, Н. Г. Горин. – Москва : Высшая школа, 1990. – 384 с. – ISBN 5-06-001654-4. – EDN SUSETZ.

167. Олесик, А. М. Психологические характеристики самосознания современного подростка : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Олесик Анжелика Михайловна. – Москва, 2002. – 220 с. – EDN

168. Основы открытого образования / А. А. Андреев, С. Л. Каплан, Г. А. Краснова [и др.] ; Ответственный редактор В.И. Солдаткин; Российская академия образования. Том 1. – Москва : Российская академия образования, 2002. – 676 с. – ISBN 5-8122-0374-1. – EDN SAEWGT.

169. Педагогика : учебник для бакалавров и специалистов по направлению 050100 Педагогическое образование / А. Е. Бахмутский, Н. А. Вершинина, Е. Н. Глубокова [и др.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 304 с. – (Стандарт третьего поколения). – ISBN 978-5-496-00028-4. – EDN RXYQIV.

170. Педагогика школы : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / Под ред. чл.-кор. АПН СССР Г. И. Щукиной. – Москва : Просвещение, 1977. – 384 с.

171. Педагогическая диагностика в школе / А. И. Кочетов, Я. Л. Коломинский, Н. Н. Вертинская [и др.]. – Минск : Народная асвета, 1987. – 223 с. – EDN ZZODNL.

172. Педагогический энциклопедический словарь / главный редактор: Б. М. Бим-Бад. – 3-е издание, стереотипное. – Москва : Большая Российская

Энциклопедия, 2009. – 527 с. – (Золотой фонд. Энциклопедический словарь). – ISBN 978-5-85270-230-2. – EDN QWUGMD.

173. Перминова, Л. М. Цифровое образование: ожидания возможности, риски / Л. М. Перминова // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 28-37. – EDN XWHLKS.

174. Петровский, В. А. Человек над ситуацией / В. А. Петровский. – Москва : Смысл, 2010. – 559 с. – (Фундаментальная психология). – ISBN 978-5-89357-282-7. – EDN QYBRUB.

175. Петрусевич, А. А. Диагностика в педагогическом исследовании : монография / А. А. Петрусевич, Н. К. Голубев ; Федеральное агентство по образованию, Омский гос. пед. ун-т. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2009. – ISBN 978-5-8268-1394-2. – EDN QYABDZ.

176. Пидкасистый, П. И. Педагогика / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус. – 2-е издание, дополненное. – Москва : Издательство Академия, 2014. – 624 с. – EDN VQNSQZ.

177. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов ; Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – Москва : Педагогика, 1985. – 496 с. – (Педагогическая б-ка).

178. Писарева, С. А. Проблемы подготовки педагогических кадров с использованием возможностей сетевого взаимодействия (по материалам Всероссийского семинара-совещания заведующих педагогическими кафедрами) / С. А. Писарева // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 3. – С. 234-243. – EDN QISNHR.

179. Пискунова, Е. В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Пискунова Елена Витальевна. – Санкт-Петербург, 2005. – 337 с. – EDN NNSGEZ.

180. Питерс, Томас Дж. В поисках совершенства. Уроки самых успешных компаний Америки / Томас Дж. Питерс, Роберт Х. Уотерман-мл. ; пер. с англ. В. В.

Кулебы, О. Л. Пелявского ; под ред. М. С. Иванова, Д. А. Кудеркина. – Москва [и др.] : Вильямс, 2005 (ГПП Печ. Двор). – 558 с. – (Библиотека Strategica).

181. Поддержка ученика в образовании : коллективная монография / И. М. Богдановская, И. Ю. Гутник, Н. Н. Королева [и др.] ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Том Книга 2. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-8064-3117-3. – EDN KCCPRA.

182. Подласый, И. П. Педагогика : Учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – Москва ; Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС» : Просвещение, 1996. – 630 с.

183. Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации: 2002 год. – Москва : Социум, 2003. – 144 с. – ISBN 5-94010-273-5. – EDN QOCVWT.

184. Попкевиц, Т. Политическая социология образовательных реформ: Власть / знание в образовании, подготовке учителей и исследовании / Т. Попкевиц ; Пер. с англ. под ред. В. С. Собкина. – Москва : Центр социологии образования РАО, 1998. – 366 с.

185. Попова, А. А. Теоретические основы подготовки учителя к диагностической деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Попова Ада Андреевна. – Челябинск, 2000. – 305 с. – EDN NLVFDL.

186. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

187. Практический интеллект / Роберт Дж. Стернберг, Джордж Б. Форсайт, Дженнифер Хедланд [и др.] ; Под общ. ред. Роберта Стернберга. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 265 с. – (Мастера психологии). – ISBN 5-318-00013-4.

188. Привалова, Н. Ф. Диагностика качества преподавания (Общетеоретические аспекты) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика,

история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Привалова Наталия Федоровна. – Москва, 1997. – 178 с. – EDN NLJGKF.

189. Приказ Минпросвещения России от 03.09.2019 N 467 (ред. от 02.02.2021) Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей.

190. Проект «Большая перемена». – URL: <https://bolshayaperemena.online/> (дата обращения: 19.01.2023).

191. Проект «Школа Минпросвещения России». – URL: <https://smp.edu.ru/> (дата обращения: 19.01.2023).

192. Проект по профориентации школьников «Билет в будущее». – URL: <https://bvbinfo.ru/> (дата обращения: 19.01.2023).

193. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н. С. Пряжников. – Москва-Воронеж : Московский психолого-социальный институт; Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с. – ISBN 5-89502-325-8. – EDN WLONNV.

194. Психологические проблемы подростков, обучающихся в школах разных видов / Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2013. – № 3. – С. 1977. – EDN PZSQXO.

195. Психологические проблемы подростков. Стандартизированная методика : научно-методические материалы / Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2012. – 34 с. – ISBN 978-5-8064-1793-1. – EDN SAOITZ.

196. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.] ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1983. – 448 с.

197. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с. – ISBN 5-250-00364-8.

198. Радионова, Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. – № 1. – С. 75. – EDN SDDSYX.

199. Радионова, Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Радионова Нина Федоровна. – Ленинград, 1991. – 470 с. – EDN VHFUXX.

200. Распоряжение от 31 марта 2022 года N 678-р «О Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/350163313?marker=65A0IQ>. (дата обращения 19.01.2023).

201. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 N 2227-р (ред. от 18.10.2018) «Об утверждении Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года».

202. Решение педагогических задач : учебное пособие для студентов бакалавриата / И. Ю. Гутник, Ю. С. Матросова, Т. В. Менг [и др.] ; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2019. – 124 с. – ISBN 978-5-00045-758-0. – EDN GXJBNG.

203. Ривкина, С. В. Подготовка студентов педагогического вуза к решению общепрофессиональных задач в процессе изучения педагогики : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ривкина Светлана Викторовна. – Санкт-Петербург, 2011. – 210 с. – EDN QFIBCH.

204. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Р. Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – Москва : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с. – ISBN 5-01-004150-2.

205. Российская педагогическая энциклопедия : В 2 томах. Том 2. – Москва : Большая Российская Энциклопедия, 1999. – 672 с. – ISBN 5-85270-286-2. – EDN VUVRVT.

206. Российские подростки и юношество в социальной реальности XXI века: личностное самоопределение, самореализация, взгляд в будущее : монография / под ред. О. В. Лишина. – Москва : Психологический ин-т РАО : Обнинск : Ф-ка офсет. печати, 2008. – 303 с. – (Прикладные исследования в психологии). – ISBN 978-5-91070-036-3.

207. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 713 с. – (Мастера психологии). – ISBN 5-314-00016-4. – EDN FHLZQF.

208. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : ООО «Педагогика», 1973. – 424 с. – EDN YXELJU.

209. Рубинштейн, С. Л. Психологическая наука и дело воспитания // С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии ; Изд. 2. ; Отв. ред. Е. В. Шорохова. – Москва : Педагогика, 1976. – С. 182-192.

210. Сафин, В. Ф. Психологический аспект самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 4. – С. 65-74.

211. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018616542 Российская Федерация. Электронный образовательный ресурс «Диагностическая школа»: № 2018613631: заявл. 11.04.2018: опубл. 01.06.2018 / И. Ю. Гутник, Т. П. Гембель, Н. К. Губарь [и др.]; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». – EDN ZLKJJP.

212. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №

2016617225 Российская Федерация. Электронный образовательный ресурс «Педагогические рефлексивные практикумы «Азбука воспитания» : № 2016610051 : заявл. 11.01.2016 : опубл. 29.06.2016 / И. Ю. Гутник, Т. В. Тарасова, Н. К. Губарь [и др.] ; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». – EDN JYPTVP.

213. Сенько, Ю. В. Педагогика понимания : учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ДРОФА», 2007. – 189 с. – (Высшее педагогическое образование). – ISBN 978-5-358-00870-0. – EDN QVLKBZ.

214. Сергеев, Н. К. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков // Человек и образование. – 2012. – № 1(30). – С. 4-8. – EDN OWYIND.

215. Сериков, В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – Москва : Издательский дом «Логос Пресс», 1999. – 272 с. – ISBN 5-88439-018-1. – EDN VALSWR.

216. Сладкова, Т. В. Становление и развитие педагогической диагностики в России конца XIX-начала XX вв : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сладкова Татьяна Валерьевна. – Саранск, 2006. – 18 с. – EDN NJVQOV.

217. Сластенин, В. А. Педагогика : учебник по дисциплине «Педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 566 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности / Международная акад. наук пед. образования). – ISBN 978-5-7695-4762-1.

218. Слостенин, В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

219. Слободчиков, В. И. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3-17. – EDN TCUSAF.

220. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с. ; ISBN 5-88527-081-3.

221. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования) : специальности 19.00.01 – «Общая психология, история психологии» ; 19.00.07 – «Педагогическая и возрастная психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Слободчиков Виктор Иванович. – Москва, 1994. – 78 с.

222. Слободчиков, В. И. Становление человеческого в человеке – императив отечественного образования / В. И. Слободчиков // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2011. – № 3. – С. 81-90. – EDN OJKZBP.

223. Собкин, В. С. Сеть как пространство социализации современного подростка / В. С. Собкин, А. В. Федотова // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 3(105). – С. 119-137. – DOI 10.17759/cpp.2019270308. – EDN XZBYVU.

224. Спирин, Л. Ф. Основы педагогического анализа : Учебное пособие / Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин. – Ярославль ; Кострома : Костром. пед. ин-т, 1985. – 85 с.

225. Спирин, Л. Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач / Л. Ф. Спирин. – Кострома : КГУ, 1994. – 107 с. – ISBN 5-7591-0006-8.

226. Стариченко, Б. Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б. Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 49-58. – DOI 10.26170/po20-03-05. – EDN KTHSZE.

227. Степанов, Е. Н. Классный руководитель: современная модель воспитательной деятельности : учебно-методическое пособие / Е. Н. Степанов. – Москва : Центр «Пед. поиск», 2007. – 160 с. – (Библиотека администрации школы / Центр «Педагогический поиск»). – ISBN 5-901030-88-5. – EDN QVNAYZ.

228. Степкина, Т. В. Методологические основы изучения самопонимания в современной психологии / Т. В. Степкина // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2007. – № 5(40). – С. 180-184. – EDN KIZWMR.

229. Стеценко, И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Стеценко Ирина Александровна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 42 с. – EDN ZNSVHF.

230. Стеценко, И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития у будущих учителей: монография / И. А. Стеценко. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2003. – 228 с.

231. Стрекалова, Н. Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование / Н. Б. Стрекалова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – Т. 25, № 2. – С. 84-88. – DOI 10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88. – EDN UZVXVH.

232. Суртаева, Н. Н. Индивидуальный педагогический стиль в социальном взаимодействии : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 540600 (050700) Педагогика / Н. Н. Суртаева, А. В. Кандаурова. – Санкт-Петербург : Институт образования взрослых РАО, 2006. – 250 с. – ISBN 5-258-00051-8. – EDN QVGRLD.

233. Суховиенко, Е. А. Педагогическая диагностика успешности обучения учащихся в контексте информатизации образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Суховиенко Елена Альбертовна. – Екатеринбург, 2006. – 46 с. – EDN NKIKPD.

234. Тагунова, И. А. Мировые тенденции развития школьного образования / И. А. Тагунова // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 106-114. – EDN VFXHYE.

235. Творческая одаренность и воспитание творческой личности : Метод. рекомендации / Подгот. В. А. Моляко. – Киев : О-во «Знание» Украины, 1991. – 18 с. – (В помощь лектору и специалисту. О-во «Знание» Украины).

236. Теплов, Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов ; ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент. Н. С. Лейтес, И. В. Равич-Щербо. – Москва : Педагогика, 1985. – 359 с. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР).

237. Терюшкова, Ю. Ю. Динамика самоопределения личности в ранней юности : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Терюшкова Юлия Юрьевна. – Москва, 2017. – 178 с. – EDN ANCJYW.

238. Топоровский, В. П. Научно-методическая поддержка профессионального роста педагогов в современных условиях / В. П. Топоровский, А. А. Моштаков // Человек и образование. – 2018. – № 4(57). – С. 134-139. – EDN YXTOSD.

239. Торхова, А. В. Индивидуальный стиль деятельности учителя / А. В. Торхова // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 59-66. – EDN ZDHVDN.

240. Торхова, А. В. Феномен индивидуального стиля педагогической деятельности в проблемном поле психолого-педагогических исследований / А. В. Торхова // Весці Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта. – 2003. – № 3. – С. 12-15. – EDN JXVOCX.

241. Тряпицына, А. П. Педагогические основы творческой учебно-познавательной деятельности школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Тряпицына Алла Прокофьевна. – Санкт-Петербург, 1991. – 396 с. – EDN SISHIP.

242. Тряпицына, А. П. Современный учитель: информация к размышлению / А. П. Тряпицына // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 1(75). – С. 3-11. – EDN NRTNHZ.

243. Тулина, Е. Г. Психолого-педагогические основы юмора как средства обучения и воспитания : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тулина Евгения Геннадьевна. – Пятигорск, 1999. – 21 с.

244. Ускова, С. А. Профессионально-педагогическая компетентность учителя как показатель готовности к проектированию и реализации современного образовательного процесса / С. А. Ускова // Человек и образование. – 2019. – № 2(59). – С. 69-75. – EDN NJPCIZ.

245. Усольцев, А. П. Идеальный урок / А. П. Усольцев. – М.|Берлин : ООО «Директмедиа Паблишинг», 2014. – 293 с. – ISBN 978-5-4475-3072-3. – EDN UDIKFD.

246. Учитель, который работает не так (опыт развития индивидуальности учеников и учителей в массовой школе) / под ред. А. Н. Тубельского. – Москва : Изд-во Московского центра вальдорфской педагогики, 1996. – 336 с.

247. Ушаков, К. М. Диагностика реальной структуры образовательной организации / К. М. Ушаков // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 241-254. – DOI 10.17323/1814-9545-2013-4-247-260. – EDN RWAPMN.

248. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений : в 11 т. ; редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский ; сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948-1952. – Загл. обл. : Сочинения. Т. 2 : Педагогические статьи, 1857-1861 гг. – 1948. – 655 с.

249. Фадеева, О. А. Педагогическая диагностика профессионального становления будущего учителя в вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук / Фадеева Ольга Александровна. – Омск, 2004. – 244 с. – EDN KUNAYH.

250. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii> (дата обращения: 19.01.2023).

251. Фельдштейн, Д. И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества (Доклад на общем собрании Российской академии образования 29 октября 2013 г.) / Д. И. Фельдштейн // Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 4(52). – С. 3-15. – EDN RSZNAV.

252. *Формирование личности старшеклассника / А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина [и др.] ; Под ред. И. В. Дубровиной. – Москва : ООО «Педагогика», 1989. – 168 с. – ISBN 5-7155-0028-1. – EDN VIJWXV.*

253. Хасан, Б. И. Отношение пространство-время в ситуации современного детства / Б. И. Хасан, Л. А. Новопашина, И. С. Ватащак // Модернизация общего образования: исследования проблемы становления личности в современном образовательном процессе : сборник научных статей / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Научно-исследовательский институт общего образования. – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2016. – с. 25-43. – ISBN 978-5-4386-1169-1.

254. Хуторской, А. В. Образовательное пространство СНГ – проблема сравнительной педагогики : научное издание / А. В. Хуторской ; Российская акад. образования, Гос. науч. учреждение «Ин-т содержания и методов обучения». – Москва : Науч.-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2006. – 248 с. – ISBN 978-5-94857-021-1. – EDN QVPEGR.

255. Ценюга, С. Н. Проблема педагогической диагностики в советской педагогике (1918 – середина 30-х годов) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ценюга Сергей Николаевич. – Красноярск, 1992. – 25 с. – EDN ZLRACT.

256. Черепанова, О. А. Оценка предметных и методических компетенций учителей: актуальность и перспективы / О. А. Черепанова, Е. А. Смелкова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2021. – № 1(12). – С. 109-115. – EDN IXIKSJ.

257. Шавринова, Е. Н. Становление системы педагогической поддержки ребенка в образовательном учреждении : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шавринова Елена Николаевна. – Санкт-Петербург, 2008. – 24 с. – EDN NJIAAT.

258. Шандыбо, С. В. Формирование профессиональной позиции принятия ребенка у будущего педагога в вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шандыбо Светлана Викторовна. – Красноярск, 2014. – 23 с. – EDN ZPGSBJ.

259. Шилова, О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О. Н. Шилова // Человек и образование. – 2020. – № 2(63). – С. 36-41. – DOI 10.54884/S181570410020772-4. – EDN PMMJVN.

260. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – Москва : Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 276 с. – EDN VUAXQT.

261. Щербаков, А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя / А. И. Щербаков // Психология труда и личности учителя : сборник научных трудов ; Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1976. – Выпуск 1. – С. 3-29.

262. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1971. – 352 с.

263. Якуба, Ю. А. Диагностика (педагогическая) качества производственного обучения / Ю. А. Якуба // Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. ; под ред. С. Я. Батышева. Москва : АПО, 1998. – Т. 1. – 568 с.

264. Янгирова, Р. В. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности учителя сельской общеобразовательной школы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Янгирова Раиса Валишиновна. – Уфа, 2002. – 159 с. – EDN NLZMWB.

265. Ясвин, В. А. Установление комплементарности психолого-педагогических типологий методом векторного моделирования / В. А. Ясвин // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 2(24). – С. 8-23. – EDN QLJLYX.

266. Ячменев, В. Д. Проектирование траектории профессионального роста педагога в процессе непрерывного профессионального развития / В. Д. Ячменев, Е. Г. Квашнин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 3(36). – С. 22-30. – EDN VLQCJK.

267. Adult Education and Social Change. – Belgrade: Council of Europe, 1992. – 148 p.

268. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J.R., Reeve J. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 2019. Vol. 111, no. 3, pp. 497—521. DOI:10.1037/edu0000293.

269. Arnowitz S., Giroux H. *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. University of Minnesota Press Minneapolis, Oxford, 1991.

270. Authentic Learning & Technology. – <http://www.compaq.com/education>, Lebow D.G. (1994) Authentic activity as a model for appropriate learning activity: Implications for emerging instructional technologies. *Canadian Journal of Educational Communication*, 23(3),231-244. - <http://www.compaq.com/education>

271. Bamrungsin P. & Khampirat B. (2022) Improving Professional Skills of Pre-Service Teachers Using Online Training: Applying Work-Integrated Learning Approaches through a Quasi-Experimental Study. *Sustainability*, 2022, 14, 4362. DOI: 10.3390/su14074362.

272. Bernstein M.H., Bradley R. H. Socioeconomic Status, Parental, and Child Development. New York: Rutledge, 2014. 304 p.
273. Berstein B. Open school, open society? //New society. 1967. Vol.10. №259.
274. Botkin J.W., Elmandira M., Malitza E.M. Learning without borders. Report to Roman Club. 1982. – 260 p.
275. Brooks R., McCormark M., Bhopal K. Contemporary Debates in the Sociology of Education, 2012. P. 1-30. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/30340355.pdf>.
276. Chambers B. The professional preparation of Teacher Training Student for School//Journal of Further and Higher Education, 1981. Vol.5. # 2. Summer.
277. Christoforidou M. & Kyriakides L. (2021) Developing teacher assessment skills: The impact of the dynamic approach to teacher professional development. Studies in Educational Evaluation. Vol. 70. 2021. 101051. DOI: 10.1016/j. stueduc.2021.101051.
278. Chymak M., Khomych L., Nakonechna L., Kopchuk-Kashetska M., & Zadoya S. (2021). Individual Educational Trajectory as a Way to Reveal the Potential of a Future Teacher. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 13(3), 387-400. DOI: 10.18662/rrem/13.3/458.
279. Council of Europe in-service training programme for educational staff//List of courses and seminars. 2002/02.
280. Dobrich, P. 1997, New challenges for educational research in Europe. EERA bulletin (Edinburgh), no. 3.p. 181-192.
281. Drucker P.F. Post Capitalist Societi. N.-Y., 1995.
282. Education and Training. Policies (ET 2020). Available at: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en.
283. Feyerabend P. Farewell to Reason. London, York: Verso, 1996. 327 p.
284. Foster S. Managing the Crisis in Information Technology Support in US Higher Education. EUNIS97 -<http://www.lmcp.jussieu.fr/eunis>
285. Gerald J. Brunetti & Susan H. Marston (2018) A trajectory of teacher development in early and mid-career. Teachers and Teaching. 24. 1–19. DOI: 10.1080/13540602.2018.1490260.

286. Gjedia R. & Gardinier M.P. (2018). Mentoring and teachers' professional development in Albania. *European Journal of Education*, 53(1), 102-117. DOI: 10.1111/ejed.12258.

287. Gunn T.M. & McRae Ph.A. (2021) Better understanding the professional and personal factors that influence beginning teacher retention in one Canadian province. *International Journal of Educational Research Open*. Vol. 2. 2021. 100073. DOI: 10.1016/j.ijedro.2021.100073.

288. Hayden M. Transnational spaces of education: the growth of the international schools sector. *Globalization, Societies and Education*, 201, Vol. 9. Issue 2, P, 211 -224.

289. Klieba A.I., Bludova Y.O., Galushko N.A., Pavlova O.H. & Pylypenko N.V. Construction of an Individual Educational Trajectory as a Way to Reveal the Personal and Professional Potential of a Future Teacher // *International Journal of Higher Education*. Vol. 9, №. 7; 2020. Pp. 73–83. DOI: 10.5430/ijhe.v9n7p73.

290. Kolb D. *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. – Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

291. Lew M.D., Schmidt H. G. *Self-reflection and Academic Performance: is there a Relationship?* *Advances in Health Sciences Education*. Springer, 2014. Vol. 16 (4). P. 529-545.

292. Margaret K.T. *The Open Classroom: A Journey Through Education*. - Bangalore, Orient Longman, 1999. 203 p.

293. Marian V., Shook A. The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Cerebrum*. 2012. Vol. 13. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3588091>.

294. Marshall H.H. Open classrooms: Has the term outlived its usefulness? // *Rev. Educ. Res.* 1981. № 51. - p. 181-192.

295. Mi Sun Park, Young Rae Kim, Tamara J. Moore, Terrence Wyberg (2018) Professional Development Framework for Secondary Mathematics Teachers // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* Vol. 17, No. 10, pp. 127-151, October 2018. DOI: 10.26803/ijlter.17.10.9.

296. Millennials&K-12 Schools. – LifeCourseAssociates, 2008. – P.109 – 111 https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_Z - cite_note-1.

297. Newman, F. and Holzman, L. (1997). The end of knowing: A new developmental way of learning. London: Routledge.

298. Nur Atiqah Raduan & Seung-II Na (2020) An integrative review of the models for teacher expertise and career development, *European Journal of Teacher Education*, 43:3, 428-451. DOI: 10.1080/02619768.2020.1728740.

299. Patterson A., Roman D., Friend M., Osborne J., & Donovan B. (2018) Reading for meaning: The foundational knowledge every teacher of science should have. *International Journal of Science Education*, 40(3), 291-307. DOI: 10.1080/09500693.2017.1416205.

300. Performance Assessment & Technology. URL: <http://www.compaq.com/education>.

301. Reagan, (2000). *Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools?*, 2/e. Corwin Press, Inc.

302. Sancar R., Atal D., Deryakulu D. (2021) A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*. Volume 101, 2021, 103305. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103305.

303. Seligman M., Ernst R., Gillham J., Reivich K., Lindkins M. *Positing education: positive psychology and classroom interventions*. Oxford Rev, Educ, 2009. Vol. 35 (3). P. 293-311.

304. Snoek M., Dengerink J., & Wit B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54, 413-425. DOI: 10.1111/ejed.12350.

305. Spinner H. *Die Architektur der Informationsgesellschaft*. Frankfurt a M., 1998.

306. Tarada Y. *Education Research Highlights*. Edutopia, George Lucas Educational Foundation, 2018. P.4.

307. Taylor P. Whirlwind of change in the digital era // Information technology. Financial Times Review. 1997. 5.III. P. 1.
308. Teacher policy development guide: summary. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272> (дата обращения 22.04.2022).
309. The Boston Consulting Group, Россия 2025: от кадров к талантам [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.bcg.com/ru-ru/perspectives/188095>
310. Trends Transforming Education as We know. Report for European Union. European Political Strategy Centre, 2017. 12 p.
311. Understanding by Design Handbook Grant Wiggins and Jay McTighe; Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development© 1998 ASCD. Reprinted with permission.
312. UNESCO World Education Report, Education for All (UNESCO, 2000).
313. UNESCO World Education Report, Teachers and Teaching in a Changing World (UNESCO, 1998).
314. Van der Want A.C., Schellings G.L.M. & Mommers J. (2018). Experienced teachers dealing with issues in education: a career perspective, Teachers and Teaching, 24:7, 802-824, DOI: 10.1080/13540602.2018.1481024.
315. Wang T., Ramdeo J. & McLaughlin C. (2021) Experiencing and experimenting: An exploration of teacher agency in an international collaborative teacher professional development programme using experiential learning. Teaching and Teacher Education. Vol. 104. 2021. 103389. DOI:10.1016/j.tate.2021.103389.
316. Whitty G. A life with the Sociology of education. British Journal of Educational Studies, 2012. Vol. 60. No 1. P. 65-75.
317. Charmaz Kathy and Thornberg Robert The pursuit of quality in grounded theory // Qualitative Research in Psychology, 2021, Vol. 18, No. 3, 305-327, DOI:10.1080/14780887.2020.1780357.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Анкета

«Знает ли учитель своего ученика?»

Уважаемые коллеги! Кафедра педагогики РГПУ им. А.И. Герцена просит Вас поделиться своим опытом. Мы будем очень признательны за Вашу помощь. Анкета анонимна и займёт у Вас не более 15 минут. Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:

1. Сколько полных лет составляет Ваш стаж работы в школе? Нужно подчеркнуть:

До 5 лет

От 15 до 20

От 5 до 10

Более 20

От 10 до 15

Более 30

2. В каких классах Вы работаете в настоящее время?

Начальная ступень.....

Средняя ступень.....

Старшая ступень.....

3. Какой предмет Вы преподаете?.....

4. Классным руководителем каких классов Вы являетесь?.....

5. Как Вы считаете, отражается ли переход к ЕГЭ на изменении процесса обучения в школе?

Да

Нет

6. Если да, то, каким образом. Отметьте знаком «плюс» (в случае согласия) в квадрате или добавьте свой вариант.

Увеличилось количество письменных проверочных работ

Увеличилось применение тестов на занятиях

Изменилась структура урока

Если да, то как.....

.....

Изменилось отношение к обучению у учеников

Если да, то как?.....

.....

.....

Больше внимания стало уделяться конкретным знаниям, меньше развитию умения мыслить и творчеству

Усилился контроль администрации

Изменилась объективность оценивания

Если да, то как?.....

7. Как изменились Ваши уроки?.....

8. Как Вы оцениваете общее отношение к введению ЕГЭ. Проставьте знак «плюс» в нужной ячейке.

	Положительное	Безразличное	Отрицательное
Учителя			
Ученики			
Родители			

9. Перед вами проблема. Как Вы её решите: «В вашем классе есть два ученика. Первый старается, выполняет все домашние задания, задания творческого характера, а вот классные самостоятельные и контрольные работы выполняет слабо. Второй ученик не старается, выполняет домашние задания не систематически, дополнительно не интересуется предметом, самостоятельные и контрольные работы выполняет так же, как и предыдущий. В полугодии, у обоих выходит спорная оценка между 3 и 4. Повлияют ли Ваши знания о них на итоговую отметку. Ваши действия. Выберите вариант или впишите свой.

- «Наброшу» за старания первому и поставлю «4», второму учту несистематичность, поставлю «3».
- Поставлю обоим «3», т.к. старания в оценку не входят
- Спрошу еще раз каждого или задам дополнительные задания с последующей проверкой.
- Поставлю среднеарифметическое, разделив текущие оценки.
-
-
-

10. Выберите вариант:

Что для Вас является эталоном оценивания при проверке письменных контрольных работ:

- А) лучшая из проверенных работ (сначала Вы проверяете работы самых сильных учеников и сравниваете с ними работы более слабых учеников).
- Б) у Вас существует заранее критерий, с которым Вы сравниваете работы, независимо от того, как с заданием справились лучшие ученики
- А) и Б)

11. Как Вы фиксируете, запоминаете, отмечаете вклад ученика в освоение предмета?

Интерес к предмету, старание и т.д.

- Никак не фиксирую
- Я всё помню
- У меня есть специальная тетрадь
- В дневнике ученика
- В портфолио
-
-

12. Практикуете ли Вы:

- домашние задания разных уровней сложности.
- домашние задания максимального и минимального объема.

13. Практикуете ли Вы нетрадиционные оценки. Выберите или добавьте.

- Не в журнал (себе в блокнот)
- Карандашом
- Не 5 балльную систему
- Накопительную систему
- Рейтинговую систему
-
-
-

14. Проанализируйте ситуацию: «У ученика не получается усвоение Вашего предмета и годовая оценка близка к «2». Вы, как правило:

- Всё равно стараетесь вытянуть хоть какие-то знания и ставите «3», т.к. администрация не одобряет неудовлетворительные оценки
- Все равно стараетесь вытянуть хоть какие-то знания и ставите «3», т.к. не портить же ему будущее
- Ставите ему «2», т.к. Вы сделали все что могли
- Ставите «3», объясняя, что это аванс
- Ставите «3», и советуете нанять репетитора
- Ставите «3», разрабатываете индивидуальную программу самоподтягивания на лето
- Ставите «2», разрабатываете индивидуальную программу самоподтягивания на лето, с последующей пересдачей
-
-
-

15. Что учитель должен знать об ученике?

-
-
-
-

16. Как эти знания можно получить?

-
-
-
-

17. Оцените по пятибалльной шкале значимость педагогической диагностики в сегодняшней школе, т.е. того «Важно ли современному учителю иметь знания о своих учениках, «видеть» ученика в процессе обучения?» Итак, от 1 до 5.

.....

18. Наиболее важными способами получения знаний об ученике я считаю. Проставьте рейтинг, в порядке уменьшения значимости от 1 до 9. Итак, 1- самый важный способ, на ваш взгляд, это:

№	Способ получения знаний	Рейтинг
1.	Анкета для ученика и родителей.	
2.	Беседа с учениками и родителями	
3.	Тест (по учебному предмету)	
4.	Наблюдение за деятельностью ученика	
5.	Применение конкретных методик	
6.	Самодиагностика ученика	
7.	Проверочные работы по предмету (Вопросники)	
8.	Комплексные методы, например «Портфолио»	
9.	Анализ продуктов деятельности (работы, дневники и проч.)	

19. Согласны ли Вы с данным утверждением: «Я умею пользоваться основными методами педагогической диагностики»:

- Да
- Отчасти
- Нет

20. Если Вы выбрали вариант «Да» и «Отчасти». Уточните свой вариант ответа:

	Я умею:	Да	Нет	Отчасти
1.	Проводить наблюдение и использовать полученные данные в дальнейшей работе			
2.	Разрабатывать анкеты и анализировать полученные данные			
3.	Проводить диагностические беседы с учениками и их родителями			
4.	Составлять вопросы для проверочных работ			
5.	Составлять тесты			
6.	Использовать готовые методики педагогической диагностики			
7.	Использовать методики самодиагностики			
8.	Работать с методикой «Портфолио»			
9.	Осуществлять анализ продуктов деятельности (работы, дневники и проч.)			

21. Согласны ли Вы с данным утверждением: «**Я использую** основные методы педагогической диагностики в своей работе»:

- Да
- Нет
- Отчасти

22. Если Вы выбрали вариант «Да» и «Отчасти». Уточните свой вариант ответа:

	Я делаю:	Да	Нет	Отчасти
1.	Провожу наблюдения и использую полученные данные в дальнейшей работе			
2.	Разрабатываю анкеты и анализирую полученные данные			
3.	Провожу диагностические беседы с учениками и их родителями			
4.	Составляю вопросы для проверочных работ			
5.	Составляю тесты			
6.	Использую готовые методики педагогической диагностики			
7.	Использую методики самодиагностики			
8.	Работаю с методикой «Портфолио»			
9.	Осуществлять анализ продуктов деятельности (работы, дневники и проч.)			

23. Какие 5 ассоциаций (эпитетов – т.е. отвечающих на вопрос «какая?») возникают у Вас в связи с понятием «педагогическая диагностика»:

-
-
-
-
-

24. Оказывает ли Вам помощь в получении знаний об ученике школьный психолог или служба сопровождения?

- Да
- Нет
- Отчасти

25. Если да, то это помощь:

- В работе со всем классом
- В работе с трудными учениками
- В связи с конкретными инцидентами
- По профорientации
- В работе с семьями учащихся
-
-
-

26. Если нет, то, как Вы считаете, нуждается Вы в такой помощи, или можете справиться сами:

- помощь нужна
- справлюсь сам (а)
-

27. Почему педагогическая диагностика используется российскими учителями меньше, чем это принято в большинстве европейских стран? В чём причина? Что лично Вам необходимо для того, чтобы Вы постоянно использовали педагогическую диагностику в школе? Выберите или добавьте свой ответ:

- больше знаний по педагогической диагностике
- больше умений по педагогической диагностике
- больше доступных и эффективных методик
- больше времени на данный вид работы, за счёт включения данных временных затрат в нагрузку
- большая зарплата
- меньшее количество учеников в классе
-
-
- ничего не поможет, т.к.
-

28. Используете ли Вы в своей работе «Экран успеваемости или достижений»?

- Да
- Нет

29. Если «Да», то:

- Выставляете все оценки
- Выставляете средний балл
- Отмечаете, ухудшилась или улучшилась успеваемость ученика
- Вписываете достижения

30. Хотели бы Вы, чтобы в Вашей школе диагностированию уделялось больше внимания?

- Да
- Нет
- Не знаю

СПАСИБО ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО

**Сравнительный анализ этапов процесса диагностирования, принятый
в философии, психологии и педагогике**

Общенаучный подход (философский)		Педагогический подход				Психологический подход	
Воробьева В.И	Корч Ивонна	Шилова М.И.	Давыдова Л.Н.	Белкин А.С.	Куприянчик Т.В.	Выготский Л.С.	Дубровина И.В.
Сбор данных, изучение оптимального состояния системы, изучение степени их рассогласования	Обследование объекта, сбор информации	Обнаружение фиксируемых изменений	Определение объекта, целей и задач педагогического диагностирования	Процесс первичного накопления информации	Выявление и узнавание свойств присущих данному объекту	Этиологический-констатируются определенные особенности или симптомы	Изучение проблемы
		Анализ параметров					Формулировка проблемы
		Установка закономерных связей. Раскрытие их проявления в конкретных условиях педагогической деятельности	Выдвижение гипотезы и её последующая проверка. Планирование процесса предстоящего диагностирования			Причинный этап - на котором изучаются причины вызывающие те или иные особенности	Выдвижение гипотезы о причине
						Типологический этап - на котором определяется тот или иной тип развития, или тот	

						или иной путь, по которому данное развитие должно пойти	
			Выбор средств диагностирования (критерии, уровни, методики)				Выбор метода исследования
			Сбор информации о диагностическом объекте (соотношение реального состояния объекта с оптимальным)				Оценка полученных результатов
	Обработка данных и выработка вариантов диагноза		Обработка полученной информации. Ее анализ, систематизация и классификация. Синтез компонентов диагностируемого объекта в некоторое новое единство	Переработка информации, распознавание сущности изучаемого явления	Постановка заключительного диагноза	Этап диагноза	Диагноз
	Обоснование и оценка диагноза				Выявление условий, которые обуславливают тот или иной уровень развития личности школьника		Перевод диагноза на язык адресата

			Прогнозирование перспектив дальнейшего развития диагностируемого объекта			Этап прогноза	Прогноз
	Дополнительно е обследование объекта и сбор недостающей информации		Обоснование и оценка педагогического диагноза				Рекомендация по дальнейшей работе
<u>Выработка</u> <u>управляющего</u> <u>сигнала</u> , т.е. такого воздействия которое необходимо для того, чтобы привести систему в оптимальное состояние				Соотнесение полученных данных с практической деятельностью	Обдумывание необходимых педагогических мер по дальнейшему развитию и формированию личности учащегося	Этап педагогического назначения, и определения путей коррекции	Разработка путей и способов коррекции
Осуществление программы управления системой с помощью практических средств		Использование информации для управления учебно- воспитательным процессом	Практическое применение педагогического диагноза				Осуществление коррекционной работы

Первичное кодирование по проблеме: особенности подростков в контексте самоопределения

	Описание возрастных особенностей подростков в контексте самоопределения	Показатели самоопределения
1.	По мере взросления подросток проходит развитие от фазы развития интересов, которые являются фантазийными, до фазы, которая характеризуется реалистическим выбором одного устойчивого интереса. (Выготский Л.С.)	- наличие устойчивых интересов, мотивов
2.	Новообразованием возраста является развитие рефлексии и на её основе самосознания, что характеризуется способностью личности к более глубокому пониманию не только себя, но и других людей. (Выготский Л.С.)	- умение осуществлять рефлекссию; - знание себя, свои особенностей и проблем (на основе анализа своей деятельности, самооценки); - осознание динамики своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего); - умение понимать других людей
3.	Ведущая деятельность старшего школьного возраста - учебно-профессиональная, в которой формируются интересы, способность строить свои жизненные планы и вырабатывать нравственные идеалы. (Выготский Л.С.)	- умение строить свои жизненные планы; - наличие нравственных идеалов
4.	Становление подростка заключается в достижении им чувства «взрослости», которое может быть достигнуто при условии, что подросток ставит перед собой цели и путём согласования ресурсов, притязаний и условий решает их. (Эльконин Д.Б.)	- умение ставить цели своей деятельности
5.	Основной задачей данного возраста является задача самоопределения, которая означает четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире, что связано с формированием мировоззрения, то есть системы убеждений, выражающих его отношение к миру, его главные ценностные ориентации. (Кон И.С.)	- наличие системы убеждений, ценностных ориентаций
6.	Двойственность данного возраста заключается в том, что перед подростками стоит задача выбора жизненного пути, но подростки еще не готовы к такому выбору. Подросток понимает задачу возраста - выбор профессии - но средств для выбора не имеет. (Кон И.С.)	- наличие осознания важности выбора жизненного пути

7.	В силу недостаточной психологической зрелости подростки готовы к личностному самоопределению, и пока не готовы к самоопределению профессиональному, так как не способны соотнести свои возможности с выбором профессии. (Дубровина И.В.)	- умение соотносить свои возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии
8.	Процесс самоопределения реализуется через осуществление набора проб и приобретения опыта подготовки к принятию решения о мире, содержании и способах своего участия в практиках в разных формах. В качестве таких форм выступают: внутренний мир и самопознание, любовь и семья, ценности и товарищество, интересы и профессия, мораль и общественная позиция. (Эльконин Д.Б.)	- умение осознавать свой опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта
9.	Ведущей деятельностью старшекласника является планирование собственной жизни. Наличие «жизненного плана» является новообразованием подросткового возраста. Элементами жизненного плана являются следующие элементы: цели, условия, ресурсы и согласование всех трех элементов. (Сергоманов П.А.)	- умение осознавать важность наличия жизненного плана; - умение планировать; - умение согласовывать свои цели с имеющимися условиями и ресурсами
10.	Д.И. Фельдштейном была описана особая «полярная» позиция современных подростков по отношению к взрослым. С одной стороны, мир взрослых приблизился подростки стали более раскованными по отношению к взрослыми, что связано с тем, что почти все ранее запретное стало доступным. А с другой стороны, взрослый мир отдалился, так как взрослые не только меньше стали заниматься детьми, но и не предстают перед ними в четкой позиции своего отношения, своих требований. Следствием этого является потеря у подростков ответственности, инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность, что приводит к деформации мотивационно-потребностной сферы личности	- умение осознавать наличие значимых взрослых в своей жизни и их влияние на себя и выбор своего будущего
11.	По данным исследований (Берестовицкой С.Э) зафиксировано наличие проблем связанных с проблемами смысла жизни, поиском своего пути, проблемами выбора веры, морали и нравственности	- умение анализировать проблемную ситуацию; - умение взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами

	<p>Исследования психологов (Регуш Л.А) фиксируют у подростка наличие озабоченности проблемами, происходящими в обществе (наиболее высокий уровень), проблемы связанных со школой, своим будущим и проблемы связанные с взаимоотношениями с родителями. Подростки так же испытывают проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, зачастую удовлетворяя потребность в общении в виртуальной среде. «Проблемы с самим собой» выдвигаются на одно из первых мест в связи с потребностью в самоутверждении и свойственной возрасту необходимостью адаптации к изменениям на физиологическом и психологическом уровнях</p>	
12.	<p>Подростки испытывают затруднения в решении данных проблем, у них не хватает жизненно-важных умений, необходимых для самоопределения. При помощи данных ряда научных исследований установлено, что у них не развиты навыки умения необходимые для осуществления самоопределения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Данные исследования PISA, анализ результатов ЕГЭ свидетельствуют, что у подростков не развиты навыки анализа и рефлексии собственной деятельности; - умение находить достоверную информацию, необходимую для решения учебных и жизненных задач; - Службы профориентации, Центры трудоустройства фиксируют у подростков отсутствие умения осуществлять выбор своего будущего (неуверенность старшеклассника, который окончивая школу не знает куда пойти учиться, его неумение в дальнейшем осуществлять выбор профессии) 	<ul style="list-style-type: none"> - уметь осуществлять выбор профиля обучения (обосновать свой выбор); - уметь осуществлять выбор будущей профессии (уметь обосновать и аргументировать свой выбор) - умение находить достоверную информацию, необходимую для решения учебных и жизненных задач; - умение осуществлять смысловое чтение

Показатели, характеризующие самоопределение:

1. наличие устойчивых интересов, мотивов;
2. наличие системы убеждений, ценностных ориентаций;
3. осознание важности наличия жизненного плана (своя перспективная биография, изучение биографий известных людей);
4. умение осуществлять рефлекссию;
5. знание себя, свои особенностей (осуществлять анализ своей деятельности, самооценку) и проблем на основе динамики своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего);
6. умение анализировать проблемную ситуацию;
7. умение понимать других людей;
8. умение взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами;
9. умение осознавать наличие значимых взрослых в своей жизни и их влияние на себя, и выбор своего будущего;
10. умение строить свои жизненные планы;
11. умение ставить цели своей деятельности;
12. умение планировать;
13. умение согласовывать свои цели с имеющимися условиями и ресурсами;
14. умение осознавать свой опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта;
15. умение находить достоверную информацию, нужную для решения учебных и жизненных задач;
16. умение осуществлять смысловое чтение;
17. уметь осуществлять выбор профиля обучения (обосновать свой выбор);
18. умение соотносить свои возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии;
19. уметь осуществлять выбор будущей профессии (уметь обосновывать и аргументировать свой выбор)

Перечень умений для «Профайла самоопределения ученика»

Личностное СО

Знание себя

1. Я умею осуществлять самооценку, анализ своей деятельности
2. Я знаю свои слабые и сильные стороны, свои особенности и проблемы
3. Я умею отслеживать свое развитие, на основе своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего)
4. Я умею решать свои проблемы
5. Я умею осуществлять осознанный выбор
6. У меня есть свой жизненный план

Ценностно-смысловой блок

7. Я знаю основные человеческие ценности
8. Я знаю, что для меня в жизни наиболее ценно
9. Я стараюсь руководствоваться в своей жизни социально-значимыми ценностями
10. Я умею разрабатывать и реализовывать социально-значимые проекты

Целевой блок

11. Я знаю, чего я хочу добиться в жизни
12. Я умею ставить цели своей деятельности
13. Я умею планировать свои дела
14. Я знаю, как оценивать степень достижения намеченных мной планов
15. Я умею распределять время для достижения своих целей и планов
16. Я умею согласовывать свои цели с имеющимися у меня условиями и ресурсами
17. Я умею соотносить свои желания и возможности

Предметное СО

1. Я знаю, какие из учебных предметов наиболее интересны для меня
2. Я умею осуществлять выбор профиля обучения
3. Я знаю, какие предметы и спецкурсы мне необходимо отбирать, в том случае если мне их предлагают на выбор
4. Я знаю свой объективный уровень достижений по всем учебным предметам
5. Я умею оценивать свои достижения
6. Я понимаю, какие задания мне необходимо отбирать, в том случае если их предлагают на выбор
7. Я знаю, какие формы работы в классе для меня наиболее удобны
8. Я умею находить достоверную информацию, нужную для решения учебных и жизненных задач
9. Я умею решать задачи в различных сферах жизнедеятельности

Профессиональное СО

1. *Я знаю мир профессий и осознаю свое место в нём*
2. *Я определился с будущей профессией*
3. *Я знаю, какие ресурсы школы могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие курсы, кружки и дополнительные занятия в школе помогут мне в достижении моих планов)*
4. *Я знаю, какие ресурсы города могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие предприятия, институты, выставки мне нужнее всего посетить для моего будущего)*
5. *Я осознаю свой опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта*
6. *Я умею соотносить свои возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии*
7. *Я знаю, кто из учителей школы может мне оказать помощь в моем профессиональном самоопределении*

Социальное СО

1. *Я умею взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами*
2. *Я знаю, к кому я могу обратиться за помощью для достижения своих целей*
3. *Я умею осуществлять анализ своей деятельности с учётом мнения других*
4. *Я умею осуществлять анализ деятельности других людей*
5. *Я знаю, кто в моей жизни является значимым взрослым*

**Методика педагогической диагностики для самодиагностики ученика:
«Профайл самоопределения ученика»**

Методика ПСО содержит 38 пар противоположных утверждений, отражающих представление подростков о всех направлениях своего самоопределения – личностном, социальном, предметном и профессиональном.

Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 38 шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения. Для подсчёта баллов необходимо перевести отмеченные испытуемым позиции на симметричной шкале 3210123 в оценки по нисходящей ассиметричной шкале, причем максимальный балл (7) всегда соответствует полюсу наличия утверждения в жизни, а минимальный балл (1) – полюсу её отсутствия.

3	2	1	0	-1	-2	-3
7	6	5	4	3	2	1

После этого суммируются баллы ассиметричных шкал, соответствующие позициям, отмеченным испытуемым.

Субшкала 1 (личностное СО) – 1-17

Субшкала 2 (предметное СО) – 18-26

Субшкала 3 (профессиональное СО) – 27-33

Субшкала 4 (социальное СО) – 34-38

Общий показатель – наличие СО (СО) – все 38 пунктов.

Уровни	ЛиСО	ПСО	ПрСо 7	ССО 5	СО
Высокий	79-119	43-63	32-49	25-35	179-266
Средний	40-78	22-42	17-32	13-24	92-178
Низкий	до 39	до 21	до 16	до 12	до 91

Интерпретация к методике ССО

1. Личностное СО. Баллы по этой шкале характеризуют знание подростком себя и своих особенностей (1-6 вопросы), понимание важности социально-значимых ценностей для собственного СО (7- 10 вопросы); а также наличие или отсутствие в жизни подростка целей в будущем, наличие умения планировать свою жизнь в соответствии с социальными нормами и ценностями (11-17 вопросы).

2. Предметное СО. Содержание этой шкалы характеризует наличие у подростка предпочтений в предметной сфере и умение выбирать учебные предметы в соответствии со своими интересами.

3. Профессиональное СО. Баллы по этой шкале отражают то, насколько подросток определился с выбором будущей профессии и понимает, что ему нужно предпринять для её обретения.

4. **Социальное СО.** Баллы по этой шкале характеризуют умение подростка выстраивать свои взаимоотношения с социумом, понимая их важность для осуществления собственного самоопределения.

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).		3	2	1	0	-1	-2	-3
1.	<i>Я умею осуществлять самооценку, анализ своей деятельности</i>							<i>Я не умею осуществлять самооценку, анализ своей деятельности</i>
2.	<i>Я знаю свои слабые и сильные стороны, свои особенности и проблемы</i>							<i>Я не знаю свои слабые и сильные стороны, свои особенности и проблемы</i>
3.	<i>Я умею отслеживать свое развитие, на основе своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего)</i>							<i>Я не умею отслеживать свое развитие, на основе своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего)</i>
4.	<i>Я умею решать свои проблемы</i>							<i>Я не умею решать свои проблемы</i>
5.	<i>Я умею осуществлять осознанный выбор</i>							<i>Я не умею осуществлять осознанный выбор</i>
6.	<i>У меня есть свой жизненный план</i>							<i>У меня нет своего жизненного плана</i>
7.	<i>Я знаю основные человеческие ценности</i>							<i>Я не знаю основные человеческие ценности</i>
8.	<i>Я знаю, что для меня в жизни наиболее ценно</i>							<i>Я не знаю, что для меня в жизни наиболее ценно</i>
9.	<i>Я стараюсь руководствоваться в своей жизни социально-значимыми ценностями</i>							<i>Я не руководствуюсь в своей жизни социально-значимыми ценностями</i>
10.	<i>Я умею разрабатывать и реализовывать социально-значимые проекты</i>							<i>Я не умею разрабатывать и реализовывать социально-значимые проекты</i>
11.	<i>Я знаю, чего я хочу добиться в жизни</i>							<i>Я не знаю, чего я хочу добиться в жизни</i>
12.	<i>Я умею ставить цели своей деятельности</i>							<i>Я не умею ставить цели своей деятельности</i>
13.	<i>Я умею планировать свои дела</i>							<i>Я не умею планировать свои дела</i>
14.	<i>Я знаю, как оценивать степень достижения намеченных мной планов</i>							<i>Я не знаю, как оценивать степень достижения намеченных мной планов</i>
15.	<i>Я умею распределять время для достижения своих целей и планов</i>							<i>Я не умею распределять время для достижения своих целей и планов</i>
16.	<i>Я умею согласовывать свои цели с имеющимися у меня условиями и ресурсами</i>							<i>Я не умею согласовывать свои цели с имеющимися у меня условиями и ресурсами</i>

17.	<i>Я умею соотносить свои желания и возможности</i>								<i>Я не умею соотносить свои желания и возможности</i>
18.	<i>Я знаю, какие из учебных предметов наиболее интересны для меня</i>								<i>Я не знаю, какие из учебных предметов наиболее интересны для меня</i>
19.	<i>Я умею осуществлять выбор профиля обучения</i>								<i>Я не умею осуществлять выбор профиля обучения</i>
20.	<i>Я знаю, какие предметы и спецкурсы мне необходимо отбирать, в том случае если мне их предлагают на выбор</i>								<i>Я не знаю, какие предметы и спецкурсы мне необходимо отбирать, в том случае если мне их предлагают на выбор</i>
21.	<i>Я знаю свой объективный уровень достижений по всем учебным предметам</i>								<i>Я не знаю свой объективный уровень достижений по всем учебным предметам</i>
22.	<i>Я умею оценивать свои достижения</i>								<i>Я не умею оценивать свои достижения</i>
23.	<i>Я понимаю, какие задания мне необходимо отбирать, в том случае если их предлагают на выбор</i>								<i>Я не понимаю, какие задания мне необходимо отбирать, в том случае если их предлагают на выбор</i>
24.	<i>Я знаю, какие формы работы в классе для меня наиболее удобны</i>								<i>Я не знаю, какие формы работы в классе для меня наиболее удобны</i>
25.	<i>Я умею находить достоверную информацию, нужную для решения учебных и жизненных задач</i>								<i>Я не умею находить достоверную информацию, нужную для решения учебных и жизненных задач</i>
26.	<i>Я умею решать задачи в различных сферах жизнедеятельности</i>								<i>Я не умею решать задачи в различных сферах жизнедеятельности</i>
27.	<i>Я знаю мир профессий и осознаю свое место в нём</i>								<i>Я не знаю мир профессий и осознаю свое место в нём</i>
28.	<i>Я определился с будущей профессией</i>								<i>Я не определился с будущей профессией</i>
29.	<i>Я знаю, какие ресурсы школы могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие курсы, кружки и дополнительные занятия в школе помогут мне в достижении моих планов)</i>								<i>Я не знаю, какие ресурсы школы могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие курсы, кружки и дополнительные занятия в школе помогут мне в достижении моих планов)</i>
30.	<i>Я знаю, какие ресурсы города могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие предприятия, институты, выставки мне нужнее всего посетить для моего будущего)</i>								<i>Я не знаю, какие ресурсы города могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие предприятия, институты, выставки мне нужнее всего посетить для моего будущего)</i>
31.	<i>Я осознаю свой опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта</i>								<i>Я не осознаю свой опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта</i>

32.	<i>Я умею соотносить свои возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии</i>								<i>Я не умею соотносить свои возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии</i>
33.	<i>Я знаю, кто из учителей школы может мне оказать помощь в моем профессиональном самоопределении</i>								<i>Я не знаю, кто из учителей школы может мне оказать помощь в моем профессиональном самоопределении</i>
34.	<i>Я умею взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами</i>								<i>Я не умею взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами</i>
35.	<i>Я знаю, к кому я могу обратиться за помощью для достижения своих целей</i>								<i>Я не знаю, к кому я могу обратиться за помощью для достижения своих целей</i>
36.	<i>Я умею осуществлять анализ своей деятельности с учётом мнения других</i>								<i>Я не умею осуществлять анализ своей деятельности с учётом мнения других</i>
37.	<i>Я умею осуществлять анализ деятельности других людей</i>								<i>Я не умею осуществлять анализ деятельности других людей</i>
38.	<i>Я знаю, кто в моей жизни являются значимыми взрослыми</i>								<i>Я не знаю, кто в моей жизни являются значимыми взрослыми</i>

**Методика педагогической диагностики для самодиагностики педагога:
«Профайл поддержки самоопределения ученика»**

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).		3	2	1	0	-1	-2	-3
1.	<i>Я могу научить своих учеников осуществлять самооценку, анализ своей деятельности</i>							<i>Я не могу научить своих учеников осуществлять самооценку, анализ своей деятельности</i>
2.	<i>Я могу научить учеников самодиагностике своих слабых и сильных сторон, своих особенностей и проблем</i>							<i>Я не могу научить учеников самодиагностике своих слабых и сильных сторон, своих особенностей и проблем</i>
3.	<i>Я могу научить своих учеников отслеживать развитие учеников, на основе их изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего)</i>							<i>Я не могу научить своих учеников отслеживать развитие учеников, на основе их изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего)</i>
4.	<i>Я могу научить своих учеников методикам самодиагностики своего умения решать проблемы</i>							<i>Я не могу научить своих учеников методикам самодиагностики своего умения решать проблемы</i>
5.	<i>Я могу научить своих учеников умению осуществлять осознанный выбор</i>							<i>Я не могу научить своих учеников умению осуществлять осознанный выбор</i>
6.	<i>Я могу научить своих учеников разрабатывать свой жизненный план</i>							<i>Я не могу научить своих учеников разрабатывать свой жизненный план</i>
7.	<i>Я могу объяснить своим ученикам основные человеческие ценности</i>							<i>Я не могу объяснить своим ученикам основные человеческие ценности</i>
8.	<i>Я могу научить своих учеников отслеживать, что для них в жизни наиболее ценно</i>							<i>Я не могу научить своих учеников отслеживать, что для них в жизни наиболее ценно</i>
9.	<i>Я могу научить своих учеников как руководствоваться в своей жизни социально-значимыми ценностями</i>							<i>Я могу научить своих учеников как руководствоваться в своей жизни социально-значимыми ценностями</i>
10.	<i>Я могу научить своих учеников разрабатывать и реализовывать социально-значимые проекты</i>							<i>Я не могу научить своих учеников разрабатывать и реализовывать социально-значимые проекты</i>
11.	<i>Я могу научить своих учеников методикам самодиагностики, того чего они хотят добиться в жизни</i>							<i>Я не могу научить своих учеников методикам самодиагностики, того чего они хотят добиться в жизни</i>

12.	<i>Я могу научить своих учеников ставить цели своей деятельности</i>								<i>Я не могу научить своих учеников ставить цели своей деятельности</i>
13.	<i>Я могу научить своих учеников планировать свои дела</i>								<i>Я не могу научить своих учеников планировать свои дела</i>
14.	<i>Я могу научить своих учеников оценивать степень достижения намеченных планов</i>								<i>Я не могу научить своих учеников оценивать степень достижения намеченных планов</i>
15.	<i>Я могу научить своих учеников распределять время для достижения своих целей и планов</i>								<i>Я не могу научить своих учеников распределять время для достижения своих целей и планов</i>
16.	<i>Я могу научить своих учеников согласовывать свои цели с имеющимися у меня условиями и ресурсами</i>								<i>Я не могу научить своих учеников согласовывать свои цели с имеющимися у меня условиями и ресурсами</i>
17.	<i>Я могу научить своих учеников соотносить свои желания и возможности</i>								<i>Я не могу научить своих учеников соотносить свои желания и возможности</i>
18.	<i>Я могу научить своих учеников определять какие из учебных предметов наиболее интересны для них</i>								<i>Я не могу научить своих учеников определять какие из учебных предметов наиболее интересны для них</i>
19.	<i>Я могу научить своих учеников осуществлять выбор профиля обучения</i>								<i>Я не могу научить своих учеников осуществлять выбор профиля обучения</i>
20.	<i>Я могу научить своих учеников разбираться в том, какие предметы и спецкурсы мне необходимо отбирать, в том случае если мне их предлагают на выбор</i>								<i>Я не могу научить своих учеников разбираться в том, какие предметы и спецкурсы мне необходимо отбирать, в том случае если мне их предлагают на выбор</i>
21.	<i>Я могу научить своих учеников отслеживать свой объективный уровень достижений по всем учебным предметам</i>								<i>Я не могу научить своих учеников отслеживать свой объективный уровень достижений по всем учебным предметам</i>
22.	<i>Я могу научить своих учеников оценивать их достижения</i>								<i>Я не могу научить своих учеников оценивать их достижения</i>
23.	<i>Я могу научить своих учеников умению осуществлять выбор заданий, в том случае если их предлагают на выбор</i>								<i>Я не могу научить своих учеников умению осуществлять выбор заданий, в том случае если их предлагают на выбор</i>
24.	<i>Я могу научить своих учеников выбору наиболее удобных для них форм работы в классе</i>								<i>Я не могу научить своих учеников выбору наиболее удобных для них форм работы в классе</i>
25.	<i>Я могу научить своих учеников находить достоверную информацию, нужную для решения их учебных и жизненных задач</i>								<i>Я не могу научить своих учеников находить достоверную информацию, нужную для решения их учебных и жизненных задач</i>

26.	<i>Я могу научить своих учеников решать задачи в различных сферах жизнедеятельности</i>							<i>Я не могу научить своих учеников решать задачи в различных сферах жизнедеятельности</i>
27.	<i>Я могу научить своих учеников знанию мира профессий и осознанию их места в нём</i>							<i>Я не могу научить своих учеников знанию мира профессий и осознанию их места в нём</i>
28.	<i>Я могу помочь ученикам определиться с будущей профессией</i>							<i>Я не могу помочь ученикам определиться с будущей профессией</i>
29.	<i>Я могу научить своих учеников определять какие ресурсы школы могут помочь моим ученикам в достижении их целей</i>							<i>Я не могу научить своих учеников определять какие ресурсы школы могут помочь моим ученикам в достижении их целей</i>
30.	<i>Я могу научить своих учеников определять какие ресурсы города могут помочь им в достижении их целей</i>							<i>Я не могу научить своих учеников определять какие ресурсы города могут помочь им в достижении их целей</i>
31.	<i>Я могу научить своих учеников осознавать их опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта</i>							<i>Я не могу научить своих учеников осознавать их опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта</i>
32.	<i>Я могу научить своих учеников соотносить их возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии</i>							<i>Я не могу научить своих учеников соотносить их возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии</i>
33.	<i>Я могу научить своих учеников определять, кто из учителей школы может им оказать помощь в их профессиональном самоопределении</i>							<i>Я не могу научить своих учеников определять, кто из учителей школы может им оказать помощь в их профессиональном самоопределении</i>
34.	<i>Я могу научить своих учеников взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами</i>							<i>Я не могу научить своих учеников взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами</i>
35.	<i>Я могу научить своих учеников определять к кому они могут обращаться за помощью для достижения своих целей</i>							<i>Я не могу научить своих учеников определять к кому они могут обращаться за помощью для достижения своих целей</i>
36.	<i>Я могу научить своих учеников осуществлять анализ их деятельности с учётом мнения других</i>							<i>Я не могу научить своих учеников осуществлять анализ их деятельности с учётом мнения других</i>
37.	<i>Я могу научить своих учеников осуществлять анализ деятельности других людей</i>							<i>Я не могу научить своих учеников осуществлять анализ деятельности других людей</i>
38.	<i>Я могу научить своих учеников определять значимых для себя взрослых</i>							<i>Я не могу научить своих учеников определять значимых для себя взрослых</i>

**Обзор банка методик электронного образовательного ресурса
«Диагностическая школа»**

Личностное СО

Хочу

<p><i>Потребностно-мотивационный компонент СО</i> Часть «Хочу» включает в себя методики, связанные с мотивацией ученика, его предпочтениями, притязаниями, жизненными планами Метафора: Ученик: «Чего я хочу?» Учитель: «Чего он хочет?»</p>	Ракушка личностного роста	Методика самодиагностики позволяет выявить личностные качества ребёнка и его социального окружения (значимых взрослых), проблемы, основные вехи, этапы в жизни ребёнка, значимых взрослых, сыгравших роль в выборе будущей профессии/интересов или в целом повлиявших на развитие ребёнка. Методика помогает ученику развивать навыки рефлексии.
	Мой Герб	Методика самодиагностики, позволяет ученику проанализировать свои интересы, выстроить свои приоритеты, задуматься о своих жизненных планах, спрогнозировать свое будущее, Методика позволяет учителю узнать интересы, предпочтения, ценностные ориентации ученика.
	Золотая рыбка	Методика самодиагностики позволяет ученику сформулировать и осознать собственные желания. Методика позволяет учителю выявить ценностные ориентации ученика, а также отслеживать особенности, динамику и корреляцию ценностно-ориентационного единства класса.
	ABCD	Методика самодиагностики позволяет ученику осознать наличие проблемных ситуаций в учебном процессе и учит их решать Методика помогает учителю лучше понять причины возникновения проблемной ситуации в процессе самоопределения школьника и находить пути выхода из нее.
	Мой путь	Методика самодиагностики позволяет ученику сформулировать цели собственной учебной деятельности и определить средства их достижения. Методика позволяет учителю диагностировать у ученика мотивацию к обучению, познавательные интересы и ценностные ориентации. Также методика помогает в профориентационной работе педагога с учащимися
	Рефлексивные вопросы	Методика самодиагностики позволяет ученику осознать собственные трудности в обучении, а также найти внутренние ресурсы для решения проблем. Методика помогает ученику развивать навыки рефлексии. Методика позволяет учителю сформировать целостный взгляд на личность учащегося, его школьные трудности и ресурсы развития.
	Характеристика	Методика самодиагностики позволяет ученику осознать собственные трудности в обучении, а также найти внутренние ресурсы для решения проблем. Методика позволяет учителю сформировать целостный взгляд на личность учащегося, его школьные трудности и определить ресурсы для развития.

Могу

<p>Действенно-практический компонент СО Часть «Могу» наполняют методики, связанные с самооценкой ученика. Метафора: Ученик: «Что я знаю?», «Что я могу делать?», «Что я делаю?» Учитель: «Что он знает?», «Что он может делать?», «Что он делает?»</p>	<p>Резюме</p>	<p>Методика самодиагностики позволяет ученику структурировать знания о себе, о своих жизненных планах, имеющихся умениях, личностных качествах, навыках, достижениях, позволяющих задуматься о выборе своего жизненного пути. Методика позволяет учителю узнать об интересах, предпочтениях ученика и помочь ученику в их осознании</p>
	<p>Автобиография</p>	<p>Методика самодиагностики позволяет ученику структурировать знания о себе, проанализировать процесс приращения, становления своих предпочтений, интересов, ценностных ориентаций, умения взаимодействовать с другими людьми. Методика позволяет учителю узнать о наиболее важных событиях жизни ученика и понять, какие из них он выделяет для себя как наиболее ценные, значимые.</p>

Есть

<p>Часть «Есть» включает в себя методики, применяемые педагогом и направленные на выявление наличествующей картины. Метафора: Ученик: «Что я знаю и умею?» Учитель: «Что он знает и умеет?»</p>	<p>Три события</p>	<p>Методика самодиагностики позволяет ученику задуматься о том, какие события школьной жизни ему наиболее интересны, какие из них стали событием для него, помогает развитию навыков рефлексии. Методика позволяет учителю диагностировать ценностные ориентации учащихся.</p>
	<p>Профайл «Десятка»</p>	<p>Методика самодиагностики позволяет ученику выбрать свой «словесный портрет», и тем самым осознать себя как учащегося, что впоследствии поможет ему минимизировать образовательные трудности. Методика позволяет учителю лучше понять детей через воспоминания и анализ своей школьной жизни, а также персонифицировать поддержку учеников основанную на изучении их портретов.</p>
	<p>Визуализация биографии</p>	<p>Методика самодиагностики позволяет ученику структурировать свои знания о себе, проанализировать процесс приращения, становления своих предпочтений, интересов, ценностных ориентаций, наличия значимых взрослых. Методика позволяет учителю узнать о наиболее важных событиях жизни ученика и понять, какие из них он выделяет как наиболее ценные, значимые для себя, познакомиться со значимыми взрослыми ученика.</p>

Коллаж	Методика самодиагностики помогает ученику развивать навыки рефлексии. Методика позволяет учителю диагностировать ценностные ориентации учеников, а также выявить мнения всех участников образовательного процесса о том или ином событии.
Рефлексивный экран	Методика самодиагностики помогает ученику развить навыки рефлексии. Методика позволяет учителю индивидуализировать учебный процесс, отследить наиболее важные эпизоды в прошедших событиях. Учесть полученные данные как в индивидуальной работе с учеником, так и при проектировании образовательного процесса.
Ситуационные задачи	Методика помогает ученику развивать функциональную грамотность, познавательные универсальные учебные действия, логическое мышление, учит ставить проблемы и решать их. Методика позволяет учителю развивать мотивацию у учащихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды, также она помогает актуализировать предметные знания с целью решения личностно-значимых проблем на деятельностной основе.
Контекстные задачи	Методика помогает ученику развивать познавательные универсальные учебные действия, логическое мышление, учит ставить проблемы и решать их. Методика формирует представление о важности учёта всех контекстов, обуславливающих ту или иную ситуацию. Методика позволяет учителю развивать мотивацию у учащихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды, также она помогает актуализировать предметные знания с целью решения личностно-значимых проблем. Учит руководствовать социально-значимыми ценностями в принятии решений.
Неоконченные произведения	Методика самодиагностики позволяет ученику задуматься над своей системой ценностей и системами ценностей окружающих его людей. Методика позволяет учителю диагностировать отношение учеников к себе и к окружающим людям в соответствии с его ценностными ориентациями.
Коллизийные ситуации	Методика позволяет ученику проанализировать свое поведение в спорных ситуациях и задуматься над своей системой ценностей. Методика позволяет учителю диагностировать наличие ценностных ориентаций учеников посредством анализа их действий в решении проблемных коллизийных ситуаций. Учит руководствовать социально-значимыми ценностями в принятии решений. Учит осуществлять анализ деятельности других людей.

Социальное СО

Хочу

<p>Потребностно-мотивационный компонент СО Часть «Хочу» включает в себя методики, связанные с мотивацией ученика, его предпочтениями, притязаниями, жизненными планами Метафора: Ученик: «Чего я хочу?» Учитель: «Чего он хочет?»</p>	Ресурсная карта	Методика самодиагностики позволяет ученику задуматься над своими интересами, предпочтениями во всех сферах жизни, учит умению осознавать наличие или отсутствие необходимых ресурсов. Методика позволяет учителю диагностировать интерес учеников к различным сферам жизни, в том числе и к учебным предметам, степень сформированности познавательного интереса, а также демонстрирует их интерес к выполнению творческих работ.
	Дерево	Методика помогает ученику задуматься о своих взаимоотношениях с одноклассниками. Развивает навыки авто- и интер-индивидуальной рефлексии. Методика позволяет учителю диагностировать успешность адаптации школьников внутри коллектива, возможные проблемы в общении с одноклассниками конкретных учащихся, а также степень сформированной коллектива. Учит осуществлять анализ деятельности других людей.
	МЭМ	Методика самодиагностики помогает ученику в развитии рефлексивных навыков, позволяет задействовать интуитивную диагностику. Методика позволяет учителю научить ребят интуитивному познанию и рефлексии, учит анализу и самоанализу.
	Сочинение	Методика самодиагностики помогает ученику осознать своё «Я», своё место в мире, свои ценности и интересы. Методика позволяет учителю диагностировать особенности и динамику развития ребёнка.
	Автобиографический метод	Методика самодиагностики помогает ученику анализировать собственную жизнь, её внутреннюю динамику, её «встроенность» в социум; познавать прошлое (через анализ периода дошкольного и школьного детства), осмысливать настоящее (через идентификацию с социальными процессами), задумываться над ценностями и смыслами своей жизни. Методика позволяет учителю развивать навыки рефлексии у учеников, предоставляет информацию об истории развития ученика, важных событий его жизни и значимых взрослых, наличия ценностных ориентаций.
	Лидер	Методика помогает ученику в формировании способности к рефлексии, самооценки, к принятию решений и готовности брать на себя инициативу и ответственность, развивает коммуникативные умения. Методика позволяет учителю формировать у учащихся взаимодействовать с друг другом, обучать лидерским качествам, умению корректировать свои ценностные ориентации, а также развивать умение осуществлять коллективную деятельность. Учит осуществлять анализ деятельности других людей.

	Квадрат СО	<p>Методика самодиагностики помогает ученику развивать аналитические способности, задуматься о своих жизненных целях и ценностях, о притязаниях и ожиданиях родителей и учителей и своего согласия с ними.</p> <p>Методика позволяет учителю диагностировать, какие типы рефлексии доминируют у учащегося, как он воспринимает требования, ожидания и притязания учителей</p>
	Я хочу	<p>Методика самодиагностики помогает ученику развивать умение анализировать наличие существующих проблем и задуматься о том, какими из них он хотел бы поделиться со значимыми взрослыми..</p> <p>Методика позволяет учителю узнать, что тревожит ученика, создает проблемы, и на основании узнанного оказать помощь и поддержку.</p>

Могу

<p>Действенно-практический компонент СО Часть «Могу» наполняют методики, связанные с самооценкой ученика. Метафора: Ученик: «Что я знаю?», «Что я могу делать?», «Что я делаю?» Учитель: «Что он знает?», «Что он может делать?», «Что он делает?»</p>	ФИЗА	<p>Методика самодиагностики помогает ученику развить навыки рефлексии, эмпатии, интерпретации своего эмоционального состояния.</p> <p>Методика позволяет учителю развить у учащихся навыки рефлексии, умение анализировать действия и поступки других людей, воспитать уважение к другим людям, такие моральные качества, как сочувствие и сопереживание.</p>
	Рефлексия через сеть (РЧС)	<p>Методика самодиагностики помогает ученику развить навыки интериндивидуальной рефлексии, критического мышления.</p> <p>Методика позволяет учителю научить учеников умение встать на точку зрения другого человека, проанализировать его жизненный пути, изучить его цели и ценности, умению проецировать события и поступки других людей на свои собственные.</p>

Есть

<p>Часть «Есть» включает в себя методики, применяемые педагогом и направленные на выявление наличествующей картины.</p> <p>Метафора: Ученик: «Что я знаю и умею?» Учитель: «Что он знает и умеет?»</p>	Социометрия	<p>Методика помогает ученику осознать свои взаимоотношения с одноклассниками и свою роль в классном коллективе.</p> <p>Методика позволяет учителю проанализировать степень сплочённости малых групп, изучить социометрические позиции учащихся с целью создания единой характеристики класса с точным определением места каждого ребёнка в системе взаимоотношений для создания условий для развития классного коллектива.</p> <p>Поддержать по результатам диагностики отвергаемых и изолированных учеников.</p>
	АЛАСТ-модель.	<p>Методика помогает ученику научиться анализировать переживаемые им события, учит умению анализировать действия педагогов и одноклассников, помогает выявить свои проблемы в учебном процессе.</p> <p>Методика позволяет учителю осуществить рефлексию собственной профессиональной деятельности, посмотреть на прошедший урок либо внеклассное мероприятия глазами своих учеников, выявить проблемы, возникающие у учеников, наметить пути коррекции своей деятельности и помощи ученикам.</p>
	ЦОЕ	<p>Методика помогает ученику задуматься над своими ценностными ориентациями, узнать ценностные предпочтения одноклассников, понять важность необходимости согласования целей и ценностей внутри коллектива.</p> <p>Методика позволяет учителю диагностировать ценностные ориентации учащихся, корректировать ценностно-ориентационное единство класса.</p>
	Ситуационные задачи	<p>Методика помогает ученику развивать функциональную грамотность, познавательные универсальные учебные действия, логическое мышление, учит ставить проблемы и решать их.</p> <p>Методика позволяет учителю развивать мотивацию у учащихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды, также она помогает актуализировать предметные знания с целью решения личностно-значимых проблем на деятельностной основе.</p>
	Контекстные задачи	<p>Методика помогает ученику развивать познавательные универсальные учебные действия, логическое мышление, учит ставить проблемы и решать их. Методика формирует представление о важности учёта всех контекстов, обуславливающих ту или иную ситуацию.</p> <p>Методика позволяет учителю развивать мотивацию у учащихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды, также она помогает актуализировать предметные знания с целью решения личностно-значимых проблем. Учит руководствовать социально-значимыми ценностями в принятии решений.</p>

Предметное СО

Хочу

<p>Потребностно-мотивационный компонент СО Часть «Хочу» включает в себя методики, связанные с мотивацией ученика, его предпочтениями, притязаниями, жизненными планами Метафора: Ученик: «Чего я хочу?» Учитель: «Чего он хочет?»</p>	<p>Карта интересов Шукшиной-Марковой</p>	<p>Методика диагностики помогает ученику задуматься над выбором предпочитаемых учебных предметов, а также предпочитаемых видах деятельности для выбора учебного профиля и последующего профессионального самоопределения. Методика позволяет учителю выявить уровень сформированности познавательных (в том числе предметных) интересов учеников, их общеучебных умений, мотивацию и самооценку, а так же социальную компетентность и затруднения. Позволяет сгруппировать учеников с похожими результатами для последующей поддержки выявленных проблем.</p>
	<p>Мотивационное письмо ученика</p>	<p>Методика самодиагностики помогает ученику развивать навыки письменной самопрезентации, осмысливать свои ценностные предпочтения, развивает навыки перспективной рефлексии. Методика позволяет учителю диагностировать мотивацию к обучению, ценностные ориентации учащихся, помогает выявить глубину интереса к профильным предметам и к выбранному направлению обучения в целом.</p>
	<p>Сочинение</p>	<p>Методика самодиагностики помогает ученику осознать своё «Я», свои ценности и интересы, Методика позволяет учителю диагностировать особенности и динамику развития ребёнка, его ценностные ориентации и представления о своём будущем.</p>
	<p>Выбор</p>	<p>Методика самодиагностики помогает ученику актуализировать предметные знания с целью решения личностно-значимых проблем на деятельностной основе. Методика позволяет учителю диагностировать мотивацию у учащихся к познанию учебных предметов, умение осуществлять выбор, наличие предметных знаний в выбранных областях.</p>
	<p>Тьюторская карта</p>	<p>Методика самодиагностики помогает ученику в развитии навыков рефлексии, адекватной самооценки, основанной на интерпретации своего эмоционального состояния. Методика позволяет учителю, выявить их познавательные интересы, проблемы и затруднения, и поддержать самоопределение учащихся.</p>
	<p>Рефлексивный экран</p>	<p>Методика самодиагностики помогает ученику развить навыки рефлексии. Методика позволяет учителю отследить реакцию учащихся на произошедшие мероприятия и события, проанализировать успехи и неудачи, на основе которых скорректировать дальнейшую работу.</p>

Могу

<p><i>Действенно-практический компонент СО</i> Часть «Могу» наполняют методики, связанные с самооценкой ученика. Метафора: Ученик: «Что я знаю?», «Что я могу делать?», «Что я делаю?» Ученик: «Что я знаю?», «Что я могу делать?», «Что я делаю?»</p>	Технологическая карта	<p>Методика помогает ученику отслеживать свой процесс подготовки к государственной итоговой аттестации.</p> <p>Методика позволяет учителю повысить результативность подготовки ученика к государственной итоговой аттестации путём осуществления системной последовательной работы с каждым конкретным учащимся.</p>
	Неформальные тесты	<p>Методика диагностики помогает ученику выявить пробелы в обучении.</p> <p>Методика позволяет учителю максимально эффективно зафиксировать результаты обучения в конкретном классе и использовать их в своей практике.</p>
	ДКР	<p>Методика помогает ученику в предметном самоопределении, выборе индивидуального образовательного маршрута.</p> <p>Методика позволяет учителю осуществлять мониторинг уровня обученности учеников как для коррекции работы, так и для формирования специализированных классов.</p>
	Кейсы	<p>Методика помогает ученику научиться ставить цели своей деятельности, планировать шаги по их достижению, решать проблемные ситуации.</p> <p>Методика позволяет учителю научить учащихся видеть проблему, анализировать различные ситуации, оценивать альтернативы возможных решений, развить рефлексивные умения учащихся.</p>
	БИМ-контрольные	<p>Методика помогает ученику в предметном самоопределении, в отслеживании своих предметных знаний и умений.</p> <p>Методика позволяет учителю осуществлять мониторинг уровня обученности учеников как для коррекции работы, так и для формирования специализированных классов.</p>
	Блум-контрольные	<p>Методика помогает ученику в предметном самоопределении, выборе индивидуального образовательного маршрута.</p> <p>Методика позволяет учителю осуществлять диагностику развития когнитивной сферы учащихся, мониторинг уровня обученности учеников как для коррекции работы, так и для формирования специализированных классов.</p>
	Тесты по таксономии Б. Блума	<p>Методика помогает ученику в предметном самоопределении, выборе индивидуального образовательного маршрута.</p> <p>Методика позволяет учителю осуществлять диагностику развития когнитивной сферы учащихся, мониторинг уровня обученности учеников как для коррекции работы, так и для формирования специализированных классов.</p>

Есть

<p>Часть «Есть» включает в себя методики, применяемые педагогом и направленные на выявление наличествующей картины.</p> <p>Метафора: Ученик: «Что я знаю и умею?» Учитель: «Что он знает и умеет?»</p>	ЛЮС	<p>Методика самодиагностики помогает ученику задуматься о том, каким образом можно улучшить качество своей работы.</p> <p>Методика позволяет учителю индивидуализировать процесс обучения, способствует выявлению проблемных зон каждого конкретного учащегося, выстроить с учеником систему обратной связи по заранее разработанным критериям и показателям.</p>
	Составь расписание	<p>Методика помогает ученику проанализировать свое отношение к учебе, выявить любимые и отторгаемые учебные предметы, пробелы, задуматься над причиной предпочтения тех или иных учебных предметов.</p> <p>Методика позволяет учителю изучить отношение учащихся к отдельным предметам, что в дальнейшем позволит понять причину отвержения учениками тех или иных учебных предметов.</p>
	Рефлексивная пирамида	<p>Методика диагностики помогает ученику осуществить самооценку своей успеваемости по всем школьным предметам, соотнести свои представления с представлениями педагогов и родителей.</p> <p>Методика позволяет учителю узнать самооценку ученика своей школьных успехов, координировать взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.</p>
	Ситуационные задачи	<p>Методика помогает ученику развивать функциональную грамотность, познавательные универсальные учебные действия, логическое мышление, учит ставить проблемы и решать их.</p> <p>Методика позволяет учителю развивать мотивацию у учащихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды, также она помогает актуализировать предметные знания с целью решения лично-значимых проблем на деятельностной основе.</p>
	Контекстные задачи	<p>Методика помогает ученику развивать познавательные универсальные учебные действия, логическое мышление, учит ставить проблемы и решать их. Методика формирует представление о важности учёта всех контекстов, обуславливающих ту или иную ситуацию.</p> <p>Методика позволяет учителю развивать мотивацию у учащихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды, также она помогает актуализировать предметные знания с целью решения лично-значимых проблем. Учит руководствовать социально-значимыми ценностями в принятии решений.</p>

Профессиональное СО

Хочу

<p>Потребностно-мотивационный компонент СО Часть «Хочу» включают себя методики, связанные с мотивацией ученика, его предпочтениями, притязаниями, жизненными планами Метафора: Учитель: «Чего он хочет?» Ученик: «Чего я хочу?»</p>	Карта интересов	<p>Методика диагностики помогает ученику задуматься над выбором предпочитаемых учебных предметов, а также предпочитаемых видах деятельности для выбора учебного профиля и последующего профессионального самоопределения.</p> <p>Методика позволяет учителю выявить уровень сформированности познавательных (в том числе предметных) интересов учеников, их общеучебных умений, мотивацию и самооценку, а также социальную компетентность и затруднения. Позволяет сгруппировать учеников с похожими результатами для последующей поддержки выявленных проблем.</p>
	Сочинение	<p>Методика самодиагностики помогает ученику осознать своё «Я», свои ценности и интересы,</p> <p>Методика позволяет учителю диагностировать особенности и динамику развития ребёнка, его ценностные ориентации и представления о своём будущем.</p>
	Автобиография	<p>Методика позволяет ученику структурировать знания о себе, проанализировать процесс приращения, становления своих предпочтений, интересов, ценностных ориентаций, умения взаимодействовать с другими людьми.</p> <p>Методика позволяет учителю узнать о наиболее важных событиях жизни ученика и понять, какие из них он выделяет как наиболее ценные, значимые для себя.</p> <p>Методика позволяет учителю диагностировать отношение учеников к себе и к окружающим людям в соответствии с его ценностными ориентациями.</p>

Могу

<p>Действенно-практический компонент СО Часть «Могу» наполняют методики, связанные с самооценкой ученика. Метафора: Ученик: «Что я знаю?», «Что я могу делать?», «Что я делаю?» Учитель: «Что он знает?», «Что он может делать?», «Что он делает?»</p>	Резюме	<p>Методика самодиагностики позволяет ученику структурировать знания о себе, о своих жизненных планах, имеющихся умениях, личностных качествах, навыках, достижениях, позволяющих задуматься о выборе своего жизненного пути.</p> <p>Методика позволяет учителю узнать об интересах, предпочтениях ученика и помочь ученику в осознании жизненных планов и выборе будущей профессии.</p>
	Мотивационное письмо выпускника школы	<p>Методика самодиагностики помогает ученику задуматься о своих планах на будущее, понять свои мотивы и желания.</p> <p>Методика позволяет учителю диагностировать мотивацию к обучению, ценностные ориентации учащихся, помогает выявить глубину интереса к профильным предметам и к выбранному направлению обучения в целом.</p>
	Диагностика склонностей	<p>Методика самодиагностики помогает ученику выяснить, склонности к каким видам деятельности у него есть.</p> <p>Методика позволяет учителю изучить склонности учащихся к различным видам человеческой деятельности.</p>

Есть

<p>Часть «Есть» включает в себя методики, применяемые педагогом и направленные на выявление наличествующей картины.</p> <p>Метафора: Ученик: «Что я знаю и умею?» Учитель: «Что он знает и умеет?»</p>	Технологическая карта	<p>Методика самодиагностики помогает ученику отслеживать свой процесс подготовки к государственной итоговой аттестации.</p> <p>Методика позволяет учителю повысить результативность подготовки ученика к государственной итоговой аттестации путём осуществления системной последовательной работы с каждым конкретным учащимся.</p>
	Ситуационные задачи	<p>Методика помогает ученику развивать функциональную грамотность, познавательные универсальные учебные действия, логическое мышление, учит ставить проблемы и решать их.</p> <p>Методика позволяет учителю развивать мотивацию у учащихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды, также она помогает актуализировать предметные знания с целью решения личностно-значимых проблем на деятельностной основе.</p>
	Контекстные задачи	<p>Методика помогает ученику развивать познавательные универсальные учебные действия, логическое мышление, учит ставить проблемы и решать их. Методика формирует представление о важности учёта всех контекстов, обуславливающих ту или иную ситуацию.</p> <p>Методика позволяет учителю развивать мотивацию у учащихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды, также она помогает актуализировать предметные знания с целью решения личностно-значимых проблем. Учит руководствовать социально-значимыми ценностями в принятии решений.</p>
	Профиль «Десятка»	<p>Методика самодиагностики позволяет ученику осознать свои проблемы, что впоследствии поможет ему понять, на что нужно больше обращать внимание в своей деятельности. Методика позволяет учителю лучше понять детей через самоанализ их затруднений и наметить пути поддержки в решении проблем.</p>

**Расширение спектра методик педагогической диагностики
(4 локальный эксперимент в школе)**

Умение из профайла	Методики «Диагностическая Школа» <i>Рефлексивные для ученика</i> Нерефлексивные для учителя Комплексные методики диагностики	Методики «Рефлексивная Школа» <i>Рефлексивные для ученика</i> Нерефлексивные для учителя Комплексные методики диагностики
<i>Я знаю, какие из учебных предметов наиболее интересны для меня</i>	Составь расписание Карта интересов Щукиной-Марковой	Палитра предметов Если бы не было отметок На что меня не надо мотивировать Моя профессиональная среда Антагонизмы Карта интересов Щукиной-Марковой Составь расписание
<i>Я умею осуществлять выбор профиля обучения</i>	Выбор Мотивационное письмо выпускника Тьюторская карта Процесс-фолио	Тяни-толкай Консенсус Выбор школы Реперные точки выбора Советчик Опросник выявления мотивов профессионального выбора
<i>Я знаю свой объективный уровень достижений по всем учебным предметам</i>	Рефлексивная пирамида Листы обратной связи (ЛОС) Навигатор ШУ	Инструкция Я великий мастер Я великий ноль
<i>Я знаю, какие предметы и спецкурсы мне необходимо отбирать, в том случае если мне их предлагают на выбор</i>	Выбор Рефлексивная пирамида Тьюторская карта	Кто есть кто Вокзал мечты Перекрестки в моей жизни
<i>Я умею оценивать свои достижения</i>	Технологическая карта Неформальные тесты, ДКР Профайл «Десятка» Линия жизни Навигатор ШУ	Чемодан в дорогу Жилетка самопрезентации Визитная карточка Период жизни Шелфи
<i>Я понимаю, какие задания мне необходимо отбирать, в том случае если их предлагают на выбор</i>	Рефлексивные вопросы Выбор	Риск – дело благородное? Любопытство – воля – разум
<i>Я знаю, какие формы работы в классе для меня наиболее удобны</i>	Профайл «Десятка»	Советы директору школы Плохая школа-это школа, в которой нельзя Новые школьные правила
<i>Я умею находить достоверную информацию, нужную для решения учебных и жизненных задач</i>	Ситуационные и контекстные задачи, Кейсы	Гарвард Мотиватор Объясни притчу Очистка фрукта

		Fisa
<i>Я умею решать задачи в различных сферах жизнедеятельности</i>	Ситуационные и контекстные задачи, Кейсы	Модель Гибса Советы директору школы
<i>Я знаю мир профессий и осознаю свое место в нём</i>	Методики диагностики склонностей к видам деятельности	Профессиограмма Древо профессий Правда или заблуждение 8 углов выбора профессий
<i>Я определился с будущей профессией</i>	Мотивационное письмо выпускника Эссе «Мое будущее» Навигатор ИОМ	Кино про меня Перспективная биография Книга моей жизни Письмо в будущее
<i>Я знаю, какие ресурсы школы могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие курсы, кружки и дополнительные занятия в школе помогут мне в достижении моих планов)</i>	Навигатор ИОМ	Плохая школа – это школа, в которой нельзя Новые школьные правила Школьное дерево
<i>Я знаю, какие ресурсы города могут помочь мне в достижении моих целей (я знаю, какие предприятия, институты, выставки мне нужнее всего посетить для моего будущего)</i>	Эссе «Моё будущее»	Карта возможностей среды города
<i>Я осознаю свой опыт деятельности, имеющиеся пробы приобретения опыта</i>	Мотивационное письмо выпускника Резюме Процесс-фолио	Что у меня на сердце? Футболка Рефлексивный экран Мемуарник Когда я делал то, что не хотел Рефлексивная заметка Колесо баланса Развивающие воспоминания
<i>Я умею соотносить свои возможности с особенностями (требованиями) будущей профессии</i>	Методики диагностики склонностей к видам деятельности. Процесс-фолио	Правда или заблуждение Моя профессиональная среда Профессиограмма
<i>Я знаю, кто из учителей школы может мне оказать помощь в моем профессиональном самоопределении</i>	Рефлексивная пирамида Ракушка личностного роста	Ракушка личностного роста Важные для меня люди
Личностное СО		
<i>Я умею осуществлять самооценку, анализ своей деятельности</i>	Автобиография Рефлексивный экран Характеристика Резюме ЛОС	Все – некоторые – только я Загадочный я Из чего я состою? Мой личный мотиватор Лебедь («Два крыла самопознания») Scram-доска Смыслы-сюрпризы

<i>Я знаю свои слабые и сильные стороны, свои особенности и проблемы</i>	Визуализация биографий Коллаж Мой герб. Профайл «Десятка» Технологическая карта НШУ	Профайл «Десятка» Профайл ШНУ Smart Swot Барьеры и драконы Ищу друга Профайл самоопределения
<i>Я умею отслеживать свое развитие, на основе своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего).</i>	Автобиография Ракушка личностного роста Технологическая карта	Самодостаточный цветок Звонок в прошлое Касала
<i>Я умею решать свои проблемы</i>	АВСДЕ	Ведро с крабами
<i>Я умею осуществлять осознанный выбор</i>	Выбор Эссе «Моё будущее» +НШУ	Время в подарок Чем я никогда не буду рисковать? Упражнение Джеффа Кастрюля
<i>У меня есть свой жизненный план</i>	Мой путь к цели Эссе «Моё будущее»	Перспективная биография Возрастные шаги Вокзал мечты
<i>Я знаю основные человеческие ценности</i>	ЦОЕ Сочинение	Созвездие
<i>Я знаю, что для меня в жизни наиболее ценно</i>	Три события МЭМ Золотая рыбка Незаконченные произведения Коллизийные ситуации	Самое важное для меня в жизни Я больше всего люблю Коллаж мечтаний Пирамида мечтаний Золотая рыбка Цветик-семицветик Мне для счастья надо Во что я верю? Материк Душа класса Граффити Коллизийные ситуации
<i>Я стараюсь руководствоваться в своей жизни социально-значимыми ценностями</i>	Коллизийные ситуации Незаконченные произведения	Совладание Свитер («Дилеммы Колберга»)
<i>Я умею разрабатывать и реализовывать социально-значимые проекты</i>	Рефлексивные вопросы	Звезда слушателя Рефлексивный слушатель
<i>Я знаю, чего я хочу добиться в жизни</i>	Эссе «Мое будущее» Мотивационное письмо	Книга моей жизни Перспективная биография Кино про меня
<i>Я умею ставить цели своей деятельности</i>	Мой путь к цели	Старик Хоттабыч Ладошка
<i>Я умею планировать свои дела</i>	Резюме	ИКП-КПК

<i>Я знаю, как оценивать степень достижения намеченных мной планов</i>	Рефлексивный экран Ресурсная карта ЛОС	Черта Успех – это Манифест
<i>Я умею распределять время для достижения своих целей и планов</i>	Ресурсная карта	Пицца времени Хранитель времени
<i>Я умею согласовывать свои цели с имеющимися у меня условиями и ресурсами</i>	Ресурсная карта Эссе Мое будущее ЛОС	Вокзал мечты
<i>Я умею соотносить свои желания и возможности</i>	Квадрат СО АВСДЕ	Рецепт
Социальное СО		
<i>Я умею взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами</i>	Я хочу, что бы мой учитель знал Дерево Лидер Социометрические методы <u>АЛАСТ-модель АЛАСТ-модель</u>	Здравствуй, Олег! Воздушные шары Командный слон Карточки Воздушный шар Связующая нить Мой класс и я Социометрия Фотография Звериное семейство Лидер Белая ворона Необитаемый остров Дом для одноклассника Звездное небо Город класса
<i>Я знаю, к кому я могу обратиться за помощью для достижения своих целей</i>	Ракушка личностного роста Квадрат СО	А вот у меня был случай Поводырь Тим-селфи
<i>Я умею осуществлять анализ своей деятельности с учётом мнения других</i>	Квадрат СО Дерево Лидер	На кого я похож Окна Джохари Эмблема класса
<i>Я умею осуществлять анализ деятельности других людей</i>	ФИЗА Ракушка личностного роста Рефлексия через сеть (РЧС) АЛАСТ-модель АЛАСТ-модель	Лучшее о каждом Корреспондент Карта эмпатии Какой у нас коллектив? Мне нравится в тебе Антропограмма Герои моего времени Карта героя
<i>Я знаю, кто в моей жизни является значимым взрослым</i>	Ракушка личностного роста	Я хочу быть похожим на Приглашение моему герою Ракушка личностного роста

Пример педагогического рефлексивного практикума для обучения педагогов
Тема: «Помогающий стиль»

№	Название этапа. Цель	Виды деятельности	
		Ведущего	Педагогов
1	Проблемный	<p>1.1. Зачитывает отрывок из книги Д. Пеннака «Школьные страдания»: <i>«Наши «плохие ученики» никогда не приходят в школу одни. В класс входит не ученик, а какая-то луковица: несколько слоев мучений, страхов, тревог, злобы, обиды, неутоленных желаний, яростных отречений, и все это держится на основе из постыдного прошлого, угрожающего настоящего и безнадежного будущего».</i></p> <p>Обсуждение отрывка проводится в виде рефлексивной методики FISA</p>	<p>1.1. Слушают отрывок и проводят индивидуально его рефлексивный анализ, анализируя, что они чувствовали, и какие ассоциации у них возникали</p>
		<p>1.2. Предлагает решить педагогическую задачу - «Без мнения».</p> <p>В 7 класс, в котором Вы преподаете и являетесь классным руководителем, пришел новый ученик. По мере того, как он привыкал к новой обстановке и осваивался, Вы заметили, что он очень робко ведёт себя, говорит тихо и не очень уверен в себе. Во время последней дискуссии на классном часе Вы спросили и его мнение, а в ответ услышали «Мое мнение никогда никому не интересно. Зачем оно Вам?». Как понять причины такого поведения ученика? Как выстроить взаимодействие с таким учеником?</p>	<p>1.2. Обсуждают по группам и предлагают свои первичные варианты решения задачи по группам</p>
		<p>1.3. Какие методики педагогической диагностики могут помочь решить эту задачу?</p>	<p>1.3. Предлагают методики педагогической диагностики. Анализируем их необходимость и достаточность</p>
2	Теоретический	<p>2. Сообщает теорию о стилях педагогов:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Помогающий стиль (его особенности и характеристики). - Критерии и показатели помогающего стиля обучения - Типологии стилей педагога - К. Левина, А.А. Бодалева, 	<p>2. Знакомятся с теорией, работают в двухчастном дневнике, фиксируют особенности характерные для помогающего стиля обучения</p>

		Л.Б. Ительсона, В.А. Кан-Калика, Н. Эльтермана ¹ - Помогающие технологии обучения	
3	Эмоциональный	3. Предлагает совместный просмотр ролика - https://www.youtube.com/watch?v=aRY-GacFkM про то, как педагогу удалось помочь ребёнку Обсуждение отрывка проводится в виде рефлексивной методики «Очистка фрукта»	3. Слушают отрывок и проводят его рефлексивный анализ, пошагово анализируя все компоненты осуществленной педагогом помощи
4	Практически-деятельностный этап	4.1. Демонстрирует видеозапись фрагмента урока с целью его анализа слушателями. Дает задание фиксировать в карте анализа урока обнаруженные ими признаки помогающего стиля. Проводят коллективное обсуждение результатов наблюдения	4.1. Смотрят видеозапись урока и осуществляют запись результатов невключённого структурированного наблюдения с целью анализа стиля педагога, ведущего урок. Делятся результатами своих наблюдений
		4.2. Дает задание провести рефлексивный анализ урока с помощью методики ALACT-MODEL от имени ученика. Проводит коллективное обсуждение результатов анализа	4.2. Анализируют урок с помощью методики ALACT-MODEL от имени ученика, присутствовавшего на этом уроке, пытаясь понять, что планировал педагог, что он чувствовал. Желаящие озвучивают свой анализ
5	Рефлексивный этап	5.1. Дает задание провести самодиагностику своего стиля поведения на основе методики «Ситуации в школе ² » Обсуждает с педагогами полученные результаты	5.1. Осуществляют самодиагностику и определяют свой стиль. Анализируют свое отношение к полученным результатам.
		5.2. Предлагает обсудить варианты мер повышения своей профессиональной компетентности по данному вопросу неформальным, формальным и информальным путём. Предлагает материалы для самостоятельного изучения (на выбор): Метафорический путь, интуитивный: Анализ видеоролика «Стили педагогического общения», который включает фрагменты фильмов «Географ глобус пропил» (Россия,	5.2. Желаящие повысить свою профессиональную компетенцию получают флэш-задания для работы с Интернет-ресурсами различного характера - интуитивного и рационального

¹ Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J.R., Reeve J. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. Journal of Educational Psychology, 2019. Vol. 111, no. 3, pp. 497—521. DOI:10.1037/edu0000293

²https://psyjournals.ru/files/119235/pse_2021_n1_Gordeeva_Sychev.pdf

		<p>2013, реж. А. Велидинский), «Гарри Поттер и узник Азкабана» (США, 2004, реж. А. Куарон), «Учитель на замену» (США, 2011, реж. Т. Кэй) (Доступ: https://www.youtube.com/watch?v=RCizr8ZF5Xs)</p> <p>Теоретический путь, рациональный: Видеолекция о типах педагогических стилей https://www.youtube.com/watch?v=Ir2jM6W5a1g</p>	
6	Решение задачи	<p>6.1. Для понимания эмоционального состояния ребёнка, описанного в задаче педагог предлагает посмотреть фрагмент фильма «Звездочки на земле» (Индия, 2007, реж. А. Хан) https://www.youtube.com/watch?v=qaUWXvCsl6I Проводит рефлексивное обсуждение при помощи модели Грэма Гиббса</p> <p>6.2. Просит написать 10 советов молодому педагогу «Как сделать так, чтобы Вашим ученикам не пришлось испытывать подобные эмоции на Ваших уроках?»</p> <p>6.3. Дает задание повторного обращения к условиям задачи «Без мнения»</p> <p>6.4. Предлагает решить задачу с учётом наличия имеющихся знаний и представлений, а так же конкретного диагностического фона класса</p> <p>6.5. Предлагает заполнить бланк методики «Рефлексивный экран практикума» с целью последующей оценки слушателей</p>	<p>6.1. Смотрят отрывок фильма о переживаниях и ощущениях ребёнка оказавшемся в ситуации полного отсутствия помощи со стороны педагога, а затем осуществляют его рефлексии при помощи методики: «Модель Гиббса» направленную на анализ того, что чувствовал данный ребёнок</p> <p>6.2. Работают в команде по 5 человек для составления списка советов.</p> <p>6.3. Возвращаются к условию задачи по группам и оценивают первичные варианты своих решений</p> <p>6.4. Решают и обосновывают итоговые варианты решения, с учётом контекста, предложенного описания фона класса</p> <p>6.5. Осуществляют рефлексивный анализ полученного опыта при помощи методики «Рефлексивный экран». Каждый педагог анализирует, что показалось ему наиболее важным, чему он научился, что он возьмет себе для работы, чего бы он еще хотел бы изучить дополнительно и т.д.</p>

Педагогические задачи про самоопределение подростка для обучения учителей

Профессиональная задача № 1

Вы являетесь классным руководителем 8 класса с углублённым изучением химии и биологии. У Вас в классе есть ребёнок из медицинской семьи. Родители считают, что он должен учиться именно в специализированном классе, а ребёнку не интересна ни химия, ни биология. Как объяснить родителям, что ребёнку следует сменить индивидуальный образовательный маршрут? Какие методики педагогической диагностики Вы примените для решения задачи? Обоснуйте правомерность предлагаемого решения с учётом конкретного контекста.

Профессиональная задача № 2

Вы являетесь классным руководителем 8 класса. К Вам в новом учебном году пришла новенькая девочка, которая в первый месяц обучения не смогла ни с кем наладить контакт. Одноклассники утверждают, что она их игнорирует и отказывается общаться. Однако мама убеждена, что во всем виноваты Вы и дети и требует «найти девочке друзей».

Как классному руководителю помочь девочке адаптироваться в новом коллективе? Какие методики Вы примените для решения задачи? Обоснуйте правомерность предлагаемого решения с учётом конкретного контекста.

Профессиональная задача № 3

Вы являетесь классным руководителем 9 класса. В конце учебного года учащиеся должны сдать 4 экзамена в формате ОГЭ, чтобы получить аттестат об основном общем образовании: русский, математику и 2 предмета по выбору. Ученик хочет сдавать обществознание, родители его в этом поддерживают, потому что считают, что это самый легкий предмет в школьном курсе. Однако учитель обществознания, ссылаясь на результаты контрольных работ, считает, что ребёнок не сможет сдать этот экзамен на удовлетворительную оценку, потому что учится по этому предмету исключительно на оценки «3» и «2». Как помочь ученику и родителям осознать, что есть риск провалить экзамен по выбранному предмету и не получить аттестат об основном общем образовании? Как мотивировать их выбрать другой предмет для сдачи в формате ОГЭ? Какие методики Вы примените для решения задачи? Обоснуйте правомерность предлагаемого решения с учётом конкретного контекста.

Профессиональная задача № 4

Вы являетесь классным руководителем 9 общеобразовательного класса. В Вашем классе есть ученик, который имеет по всем предметам оценку «3» (удовлетворительно). Ребёнок мечтает быть поваром и хочет уйти в колледж после 9 класса, однако родители считают, что он должен непременно закончить 11 классов, потому что «в семье все имеют высшее образование». Как объяснить родителям, что необходимо прислушаться к желаниям самого ребёнка и сменить индивидуальный образовательный маршрут? Какие методики Вы примените для решения задачи? Обоснуйте правомерность предлагаемого решения с учётом конкретного контекста.

Профессиональная задача № 5

Вы являетесь классным руководителем 5 класса. Учащиеся постоянно вступают в конфликты друг с другом, на занятиях отказываются работать в группах, хотя учатся вместе с 1 класса. Как понять причину конфликтов? Какие методики Вы примените для решения задачи? Обоснуйте правомерность предлагаемого решения с учётом конкретного контекста.

Профессиональная задача № 6

Вы являетесь учителем-предметником. Вы взяли 8 класс после другого учителя, которого дети обожали. В классе есть ученица, которая считает Вас плохим учителем, открыто говорит на уроках о том, что Вы хуже предыдущего учителя. Также девочка систематически не выполняет Ваши требования, задания, пропускает уроки, что сказывается на успеваемости. Родители считают поведение дочери правильным и отказываются помогать учителю в установлении контакта, считая, что оценки девочка получает неудовлетворительные только потому, что «говорит учителю правду в лицо».

Программа учебной дисциплины для магистратуры «Педагогическая диагностика в образовательном процессе»

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА»

М.1.14
**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ**

**ОСНОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ПОДГОТОВКИ МАГИСТРА**

**по направлению
44.04.01. – Педагогическое образование**

**магистерская программа «Школьное образование»
Квалификация (степень) выпускника: магистр**

Утверждено на заседании кафедры
педагогики
Протокол № ___ от _____ 2016 г.
Зав. кафедрой
_____ С.А. Писарева

Утверждено на заседании Ученого Совета
Института педагогики и психологии
Протокол № ___ от _____ 2016 г.
Председатель Совета
_____ В.В. Семикин

Санкт-Петербург

ДИСЦИПЛИНА: Педагогическая диагностика в образовательном процессе

Место дисциплины в структуре ООП: Профессиональный цикл, Вариативная часть

Трудоемкость и аттестация по дисциплине:

Дисциплина (учебные курсы) / семестр	Трудоемкость				Аудиторная нагрузка, часы:			Форма итоговой аттестации / семестр
	Всего кредитов / из них на экзамен	Всего часов на теоретическое обучение	из них:		Лекции	Практические занятия	Лабораторные занятия	
			Аудиторная нагрузка	Самостоятельная работа				
Педагогическая диагностика в образовательном процессе / 3	4/1	144	26	118	6	20	1/3	

Цель и ожидаемые результаты изучения дисциплины: формирование у студентов следующих компетенций:

- Готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2);
- Способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1);
- Готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4);

Для достижения поставленной цели необходимо, чтобы студенты:

Знали:

- ценностные основы реализации диагностической составляющей педагогической профессии;
- значимость включения в образовательный процесс не только рациональной, но и интуитивной диагностики;
- теории и технологии оценки образовательных результатов, сопровождения и поддержки субъектов педагогического процесса;
- роль педагогической диагностики для самоопределения и выстраивания ИОМ ученика;
- эффекты и риски использования педагогической диагностики в образовательной практике;

- о способах профессионального самопознания и саморазвития;

Умели:

- учитывать различные контексты при решении задач и осуществлять диагностику надситуативно;
- проектировать инструментарий педагогической диагностики;
- правильно интерпретировать полученные в результате диагностики результаты и организовывать коррекцию образовательного процесса;
- осуществлять психолого-педагогическую поддержку и сопровождение обучающихся;
- конструировать методики педагогической диагностики

Владели:

- основными методами и методиками педагогической диагностики, позволяющими эффективно решать профессиональные задачи и способствующими объективизации оценки качества образования с позиций индивидуального прогресса ученика;
- навыками самообразования в области получения педдиagnostических знаний и умений.
- опытом создания электронных ресурсов с целью сопровождения учеников и для контроля качества образования

Педагогическая диагностика в образовательном процессе

№ п/п	Название темы с кратким содержанием	Виды занятий, часы			Самостоятельная работа, часы	Всего часов
		Лекции	Практические занятия	Лабораторные занятия		
1.	Характеристика основных эффектов и рисков использования педагогической диагностики в современном образовательном процессе.	2	2		12	16
2.	Бипарадигмальный подход к применению методов педагогической диагностики. Качественные и количественные методы педагогической диагностики. Рефлексивная диагностика. Типология методов педагогической диагностики.	2	2		14	18
3.	Самоопределение ученика , как основная цель применения педагогической диагностики. Модель сопровождения самоопределения ученика	2	2		14	18
4.	Педагогическая диагностика, направленная на личностное самоопределение ученика		4		14	18

5.	Педагогическая диагностика, направленная на предметное и профессиональное самоопределение ученика		4		14	18
6.	Педагогическая диагностика, направленная на социальное самоопределение ученика		4		14	18
7.	Подготовка к экзамену и экзамен				36	36
Итого:		6	20		118 (82+36)	144 (108+36)

Интерактивные формы занятий:

№ модуля	Формы
1-2.	Интерактивные практикумы с использованием мультимедиа. Участие в учебной дискуссии. Работа в группах с использованием приемов технологии развития критического мышления для чтения и письма. Проведение микро-исследований. Работа с кейсом «Педология».
3-4.	Интерактивные лекции с использованием мультимедиа. Участие в учебной дискуссии. Работа в группах (проектирование, экспертиза). Проведение микро-исследований. Работа в парах сменного состава. Работа с кейсом «Контекстные и ситуационные задачи».
5-6.	Интерактивные лекции с использованием мультимедиа. Участие в учебной дискуссии. Работа в группах (проектирование, экспертиза). Проведение микро-исследований. Взаимное интервью Просмотр и обсуждение уроков и видеосюжетов (наблюдение)

Содержание самостоятельной работы студентов по модулям дисциплины

Особое внимание при изучении дисциплины отводится самостоятельной внеаудиторной работе магистрантов (на самостоятельную работу магистрантов, в том числе и внеаудиторную, отводится более 70% часов трудоемкости дисциплины).

Самостоятельная работа студентов содержательно выстраивается на тематике избранного в данной образовательной программе коллективного исследования, выполняемого студентами в рамках научно-исследовательской работы в семестре. Такое коллективное исследование, в свою очередь, задумывается как содержательная основа выполнения индивидуальных исследований магистрантов в рамках избранной образовательной программы. Все задания вариативны по тематике, но инвариантны по жанру. На семинарах выстраивается активная познавательная деятельность студентов в рамках выполнения таких исследовательских заданий.

Вся самостоятельная работа делится на инвариантную (обязательную для выполнения каждым студентом) и вариативную (предполагающую возможность выбора типа задания, вида работы, содержания, тематики и т.п.).

Вариативность самостоятельной работы достигается за счёт их открытого (нерепродуктивного) характера. По результатам выполнения каждого задания магистранты имеют возможность подготовить собственную публикацию, согласовав её основные идеи с научным руководителем.

Содержание самостоятельной работы студентов по темам дисциплины:

Содержание инвариантной самостоятельной работы студентов по темам:

№ п/п	Содержание самостоятельной работы студентов	Количество часов
1.	Разработка анкеты по теме своего диссертационного исследования	5
2.	Разработка программы наблюдения по проблеме темы своего диссертационного исследования	5
3.	Экспертиза информационной карты методики педагогической диагностики	5
4.	Составление монографической характеристики ученика	5
5.	Решение ситуационных и контекстных задач. Составление ситуационной или контекстной задачи по теме диссертационного исследования	6
6.	Защита информационной карты методики педагогической диагностики по проблеме собственного магистерского исследования, а так же взаимной экспертной оценке информационных карт методик педагогической диагностики	6
	Подготовка к экзамену	20
Итого:		52 часа

Содержание вариативной составляющей самостоятельной работы:

№ п/п	Содержание самостоятельной работы студентов	Количество часов
1.	Работа с Интернет-ресурсами по проблемам использования результатов педагогической диагностики	5
2.	2 а. Отбор и описание методики рефлексивной педагогической диагностики по теме своего диссертационного исследования. 2 б. Разработка программы проведения фокус-групп по теме своего диссертационного исследования	5
3.	Разработка своего варианта методики диагностики «Диагностическая стена»	5
4.	Разработка программы проведения интервью по проблеме своего диссертационного исследования.	5
5.	Разработка неформального теста по проблеме диссертационного исследования	5

6.	Анализ практического опыта сопровождения социального самоопределения ученика	5
Итого:		30 часов

Используемые технологии

Организационная *технология освоения данной дисциплины* традиционна, т.к. лекции и практические занятия являются ведущей формой организации учебной деятельности студента, но выбор образовательных технологий и технологий сопровождения – это прерогатива преподавателя.

При организации освоения дисциплины используется совокупность технологий, позволяющая повлиять на развитие активности магистранта в образовательной деятельности. Спектр образовательных технологий и форм организации обучения, которые используются при изучении данной дисциплины, довольно широк: это интерактивные лекции с использованием мультимедиа, учебные дискуссии, групповая работа с использованием приемов технологии развития критического мышления для чтения и письма, проведение микро-исследований, работа с кейсами, проведение микроисследований.

Особую роль играет технология тьюторского сопровождения, реализуемая при проведении практических занятий. Это связано с тем, что магистранты, будучи в основном взрослыми людьми со сложившимся жизненным и профессиональным опытом, нуждаются в большей степени в оказании профессиональной помощи в освоении содержания образования, нежели в руководстве их образовательной деятельностью со стороны преподавателя.

При реализации дисциплины используются возможности высокотехнологичной *информационно-образовательной среды*, организованной по технологии электронного ресурса с обратной связью (интернет-портала) и обеспечивающей многофункциональное и комфортное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Инструментом реализации высокотехнологичной информационно-образовательной среды служит Интернет-портал с рядом сервисов (базы данных, возможностью использования медиаиллюстраций, тестовых заданий, средства коммуникации и т.д.), необходимых для реализации взаимодействия педагогов и магистрантов и обеспечения содержания учебной деятельности. Обучение студентов по всем магистерским образовательным программам кафедры поддерживается *порталом «Виртуальный педагогический институт»* (на основе платформы Moodle), расположенным по адресу в Интернет: <http://edu.emissia.org>.

Краткое содержание текущей аттестации по дисциплине

В процессе освоения студентами учебной дисциплины «Педагогическая диагностика в образовательном процессе» используется накопительная система оценивания.

По итогам прохождения курса все баллы, набранные студентами, суммируются. Полученная сумма баллов преобразуется в традиционную шкалу оценивания для формирования российских выпускных документов и в

международную шкалу оценивания для формирования европейского приложения к диплому³.

В течение семестра студенты в процессе выполнения заданий для самостоятельной работы, осуществляемых во время проведения практических занятий накапливают баллы. Оценка за экзамен осуществляется на основе суммирования баллов за три вида учебных нагрузок: за выполнение заданий в течение семестра, за работу на семинарах, за публичный экзамен. Набираемые студентами баллы складываются из двух частей. Первая часть (30 баллов) образована работой на семинарских занятиях. Вторая часть (40 б) - выполнением заданий для самостоятельной работ. Третья часть (20 баллов) это публичный экзамен с представлением информационной карты методики педагогической диагностики по проблеме собственного магистерского исследования, а так же взаимной экспертной оценке информационных карт методик педагогической диагностики.

Учитываются следующие виды выполнения заданий для самостоятельной работы

Разработка анкеты по теме своего диссертационного исследования.	5 б
Разработка программы наблюдения по проблеме темы своего диссертационного исследования	5 б
Экспертиза информационной карты методики педагогической диагностики	5 б
Составление монографической характеристики ученика	5 б
Составление ситуационной или контекстной задачи по теме диссертационного исследования.	5 б
Проведение социометрии. Обработка полученных результатов в форме социоматрицы и социограммы	5 б
Вариативная самостоятельная работа	10 б

Набранные студентами в процессе изучения дисциплины баллы переводятся в традиционную шкалу отметок. Схема перевода баллов в традиционную шкалу оценок:

Набранные в процессе освоения дисциплины баллы	Отметки по традиционной 5-ти балльной шкале
100 – 91	5 (отлично)
90 – 81	4 (хорошо)
80 – 71	3 (удовлетворительно)
70 – 61	2 (неудовлетворительно)

³ Европейское приложение к диплому может получить каждый выпускник магистратуры кафедры. Для этого за дополнительными разъяснениями необходимо обратиться к директору своей образовательной программы.

Полученная отметка может быть выставлена в качестве экзаменационной по курсу (по желанию студента). Эта отметка выставляется в зачетную ведомость и зачетку преподавателем, ведущим семинарские занятия. Если студент хочет улучшить свой результат, ему необходимо принять участие в курсовом экзамене. Есть еще одна возможность повышения набранных баллов – выполнение дополнительного задания для самостоятельной работы.

Краткое содержание итоговой аттестации по дисциплине

Итоговая аттестация осуществляется в форме защиты информационной карты методики педагогической диагностики по проблеме собственного магистерского исследования, а также взаимной экспертной оценке информационных карт методик педагогической диагностики.

Итоговая аттестация:

Осуществляется в форме экзамена, при этом проводится оценка компетенций, сформированных по модулю / дисциплине.

Оценка компетенций, сформированных по дисциплине

Компетенция	Контрольно-измерительные материалы оценки сформированности компетенции
<p>Готов действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2);</p>	<p>Матрицы оценки заданий самостоятельной работы. Критерии оценки заданий на семинарах. Самооценка магистрантами вклада дисциплины в развитие общеинтеллектуального и общекультурного уровней. Итоговое тестирование. Публичное выступление. Разработка, проведение и обработка полученных данных при использовании методов: анкетирования, наблюдения, интервью и др. Разработка кодекса этико-нормативных основ применения учителем педагогической диагностики Решение ситуационных и контекстных задач. Составление ситуационной или контекстной задачи по теме диссертационного исследования.</p>
<p>Готов готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4);</p>	<p>Матрицы оценки заданий самостоятельной работы. Критерии оценки заданий на семинарах. Самооценка магистрантами вклада дисциплины в развитие готовности использовать полученное знание при решении образовательных и профессиональных задач. Составление монографической характеристики ученика Анализ практического опыта сопровождения социального самоопределения ученика Работа с Интернет-ресурсами по проблемам использования результатов педагогической диагностики.</p>
<p>Способен применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества</p>	<p>Оценка научным руководителем/директором образовательной программы готовности магистранта проектировать и использовать методы и методики психолого-педагогической диагностики. Публичное выступление.</p>

образовательного процесса по различным образовательным программам. (ПК-1)	Разработка анкеты по теме своего диссертационного исследования. Разработка программы наблюдения по проблеме темы своего диссертационного исследования Отбор и описание методики рефлексивной педагогической диагностики по теме своего диссертационного исследования Экспертиза информационной карты методики педагогической диагностики
---	---

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины:

а) основная:

1. Паршина Т.Б., Плахина Л.Н. Психолого-педагогическая диагностика: Методические рекомендации. – Пенза: ПензГТА, 2012. – 40 с.
2. Калашникова С.С., Козлова Н.В., Тимонина Т.А., Картавых Н.Е. Психолого-педагогическая диагностика как фактор эффективной организации воспитательной работы в учреждениях профессионального образования. – Пенза: ПензГТА, 2012. – 84 с.
3. Диагностика социально-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса ДОУ: учеб.-метод. пособие / Под. ред. Левшиной Н.И., Турченко В.И., Флинта, 2015. – 88 с.

б) дополнительная:

1. Битинас Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. // Сов. педагогика. – 1993.
2. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога. М. Академия. 2006.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008.
4. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория и практика. – Киев. 1986.
5. Гладкая И.В., Гутник И.Ю. Диагностические методики готовности выпускников бакалавриата к педагогической деятельности. – СПб. Издательство РГПУ им.А.И.Герцена, 2012.
6. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. – М., 1989.
7. Гутник И.Ю. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в междисциплинарном контексте. Инновационная образовательная программа. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2008.
8. Гутник И.Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников. – СПб, 2000.
9. Гутник И.Ю. Организация педагогической диагностики в профильном обучении. СПб.: КАРО, 2005.
10. Диагностические методики самопознания, изучения личности школьника и класса. М., 1991.
11. Изучение личности школьника учителем. Под. ред. Васильевой З.И. и др. – М., 1991.
12. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М., 1991.
13. Кочетов А.И. Педагогическая диагностика в школе. – Минск, 1987.

14. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. – СПб.: Питер, 2007.

в) электронные образовательные ресурсы (ЭОР):

1. Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1367.htm>. – Гос.рег. 0420900031. ISSN 1997-8588.
2. Виртуальный педагогический институт: электронный портал для магистрантов.
3. Федеральный портал Российское образование. Режим доступа: http://www.edu.ru/index.php?page_id=242
4. Фундаментальная библиотека РГПУ им. А.И. Герцена. Режим доступа: <http://lib.herzen.spb.ru>
5. Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU Режим доступа: <http://elibrary.ru/defaultx.asp>

г) электронно-библиотечные системы (ЭБС), базы данных, информационно-справочные и поисковые системы

1. Электронно-библиотечная система (ЭБС) iBooks.Ru. Учебники и учебные пособия для университетов. Режим доступа: <http://ibooks.ru/>
2. Электронно-библиотечная система (ЭБС) IPRbooks. Учебники и учебные пособия для университетов. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/>
3. Электронно-библиотечная система (ЭБС) Университетская библиотека онлайн. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru>
4. Электронно-библиотечная система (ЭБС) на платформе издательства «Лань». Режим доступа: <http://e.lanbook.com>

д) программное обеспечение: Microsoft Power Point

Материально-техническое обеспечение дисциплины:

1. Мультимедиа оборудование для демонстрации презентаций и видеопродукции.
2. Компьютерный класс с выходом в Интернет.
3. Оборудование учебных аудиторий мебелью, позволяющей мобильно организовать работу в группах.

Разработчики:

РГПУ

им.А.И.Герцена

(место работы)

Доцент, к.п.н

*(должность, уч. степень,
звание)*

(подпись)

Гутник И.Ю.

(ФИО)

(место работы)

*(должность, уч. степень,
звание)*

(подпись)

(ФИО)